

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

ANMAINA ANDRIOLA QUERINO

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL:
superação ou reprodução do conservadorismo?

JOÃO PESSOA - PB
2014

ANMAINA ANDRIOLA QUERINO

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL:
superação ou reprodução do conservadorismo?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração em Fundamentos Teórico- Metodológicos do Serviço Social, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Cleonice Nogueira Lopes.

JOÃO PESSOA - PB
2014

Q4f Querino, Anmaina Andriola.

A formação em serviço social: superação ou reprodução do conservadorismo? / Anmaina Andriola Querino.- João Pessoa, 2014.

152f.

Orientadora: Cleonice Nogueira Lopes

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Serviço social - formação. 2. Estratégias neoliberais.
3.Reprodução do conservadorismo.

UFPB/BC

CDU: 36(043)

ANMAINA ANDRIOLA QUERINO

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL:
superação ou reprodução do conservadorismo?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração em Fundamentos Teórico- Metodológicos do Serviço Social.

Aprovada em 29 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Cleonice Lopes Nogueira
Universidade Federal da Paraíba-UFPB
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Marcia Emília Rodrigues Neves
Universidade Federal da Paraíba-UFPB
(Examinadora)

Prof.^a Dra. Nívia Cristiane Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba-UFPB
(Examinadora)

JOÃO PESSOA - PB
2014.

*Este trabalho é dedicado a todos que direta ou
indiretamente preocupam-se com a condução da
Política de Educação do Brasil.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento, foi despertado dentro de mim um sentimento de muita alegria por mais uma etapa que está sendo concluída. O desafio não foi pequeno, porém bastante enriquecedor para a minha vida pessoal e principalmente profissional. Seria ousadia minha acreditar que foi um processo individual, pois, na verdade, esse mestrado não teria acontecido sem a colaboração de tantos entes queridos, dos quais, direciono, nesse momento, os meus mais sinceros agradecimentos.

- ❖ À minha orientadora professora Doutora Cleonice Nogueira Lopes, por todos os momentos de instruções dedicados à construção deste trabalho e por ter compartilhado junto comigo a experiência de docente em todo o período de estágio docência. Aprendi a admirá-la a cada dia que passou.
- ❖ Aos participantes desta pesquisa que com muito entusiasmo aceitaram participar deste estudo, confiando-nos depoimentos essenciais - coordenadores, professores e alunos de Serviço Social da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), Faculdade Santa Maria (FSM) e Universidade Paulista Interativa (UNIP).
- ❖ Às professoras do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba: professoras Doutoras Márcia Emília Rodrigues Neves e Nivea Cristiane Pereira da Silva, por terem aceitado fazer parte da Banca Examinadora.
- ❖ A todos os professores do mestrado em Serviço Social da UFPB pela competência e pelos ensinamentos transmitidos.
- ❖ Aos colegas da turma 2012.1: Ângela, Camila, Cristina, Gabrielle, Ítala, Juliane, Katarina, Liana, Márcia, Mayara, Merilin, Sedruoslen pelos saberes, alegrias e angústias compartilhados durante esse período. Especialmente

aqueles que compartilharam comigo a experiência do estágio docência: Merilainy e Sebastião.

- ❖ A Taira Cris, também colega de estágio docência, mas, principalmente por ter se tornado uma estimada amiga, pela qual, guardo um carinho profundo.
- ❖ A quem me auxiliou na realização do mestrado, apoiando-me em todos os momentos – meu marido Glaykiere. E pela felicidade de estarmos juntos - te amo.
- ❖ Aos meus pais–Abdon, Fátima e Mirtor (minha outra mãe), por tanto carinho e cuidado dedicados em todos os passos da minha vida, especialmente nesse período de mestrado. Meu amor por vocês não tem limites.
- ❖ As companheiras de caminhada, muito mais que amigas, Ana Elizabete e Neidinha Alves por todos os momentos de alegria e também de tristezas, principalmente pela ajuda dedicada nesse momento.
- ❖ As minhas irmãs Carolina e Catarina por terem contribuído com a transcrição das entrevistas e por todas as trocas de escuta e carinho.
- ❖ A todos que de alguma forma me ajudaram nesse processo, principalmente minha sogra Francisca, dona Valdery Moreira, meu tio Dimas e sua esposa Márcia, minhas primas Bruna e Bianca e minha vovó Arlinda (*In memoria*).
- ❖ A todos os protetores espirituais que estiveram presentes nesses últimos acontecimentos familiares, principalmente me conduzindo à rápida superação e continuidade desse trabalho. Deus é inspiração.

*Porque eu só preciso de pés livres, de mãos
dadas e de olhos bem abertos.*

Guimarães Rosa

RESUMO

A formação em Serviço Social nos dias atuais tem enfrentado uma série de dificuldades inerentes ao crescimento exacerbado de cursos pelo país, os quais fazem parte das estratégias de mercantilização da educação pelo setor empresarial que recebe do Estado a anuência para a condução da Política de Educação na contemporaneidade, atingindo todos os níveis, principalmente, o ensino superior. Caracterizando a conjuntura neoliberal, estas práticas, além de provocarem o crescimento desordenado de instituições de ensino superior, difundem uma ideologia que visa apenas os interesses do capital. Neste sentido, reforça-se a proliferação do tradicional pensamento conservador que tanto influenciou a profissão desde o seu surgimento confrontando-se ao pensamento crítico dialético adotado pela categoria profissional a partir do seu movimento de ruptura. Foi no intuito de abordar essa problemática que nasceu o nosso objeto de estudo: a formação em Serviço Social: superação ou reprodução do conservadorismo? Para tanto, delimitamos como espaço de pesquisa, escolas privadas de Serviço Social, presenciais e a distância, localizadas no Sertão Paraibano. Nesta perspectiva, o estudo desenvolveu-se em duas etapas metodológicas: exame bibliográfico baseada em textos diversificados pertinentes ao tema proposto e pesquisa de campo através de entrevistas realizadas junto aos sujeitos partícipes desse processo de formação em Serviço Social: docentes, discentes e coordenadores de cursos de instituições privadas presenciais e a distância da cidade de Cajazeiras/PB. Os resultados principais identificaram uma fragmentação na formação dos assistentes sociais decorrente dos vários rebatimentos e estratégias utilizados pela dinâmica capitalista na condução desse processo nas duas modalidades de ensino: presencial e a distância. Porém, nas primeiras, revelou-se um esforço intenso, da parte dos docentes, inseridos nos locais de pesquisa, em disseminarem conhecimentos mais fundamentados sobre a realidade global, possibilitando a apreensão do pensamento crítico dialético, em uma demonstração da preocupação e comprometimento desta categoria docente com a defesa do seu Projeto Ético-Político e de uma formação mais qualificada, entretanto, conclui-se que esse esforço tem sido desafiado pela lógica funcional conservadora impressa na natureza privada das instituições de ensino.

Palavras-chave: Formação em Serviço Social. Estratégias Neoliberais. Reprodução do Conservadorismo.

ABSTRACT

Training in Social Work today has faced a number of difficulties inherent in the overgrowth of courses across the country, which are part of the commercialization strategies of education by the business receiving the consent of the State for the conduct of Education Policy in contemporary, reaching all levels, especially higher education. Featuring the neoliberal scenario, these practices, and cause the uncontrolled growth of higher education institutions, spreading an ideology that seeks only the interests of capital. In this sense, the proliferation of traditional conservative thought is reinforced which so influenced the profession since its appearance confronting the critical dialectical thinking adopted by the professional category from your breach of movement. It was in order to address this problem that is born our subject: formation in Social Work: overcoming or reproduction of conservatism? Therefore, delimited as research space, private schools of social work, classroom and distance, located in the hinterland of Paraiba. In this perspective, the study was developed in two methodological steps: literature review based on diverse texts relevant to the proposed theme and field research through interviews with the subjects participants of this process of training in Social Work: teachers, students and course coordinators -face private institutions and the market town of Cajazeiras / PB. The main results identified a fragmentation in the training of social workers resulting from various repercussions and strategies used by the capitalist dynamics in conducting this process in the two types of education: classroom and distance. However, in the first, proved to be an intense effort on the part of teachers, inserted in local research, disseminate more knowledge based on global reality, allowing the seizure of critical dialectical thought, in a demonstration of concern and commitment that category teaching to the defense of his Political Ethics Project and a more qualified training, however, it is concluded that this effort has been challenged by the printed conservative functional logic the private character of educational institutions.

Keywords: Training in Social Work. Neoliberal strategies.Reproduction of Conservatism.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

AESA – Agência Executiva de Gestão das Águas da Paraíba

BM – Banco Mundial

CC – Conceito de Curso

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

EAD – Educação a Distância

E-MEC – Portal Eletrônico do Ministério de Educação e Cultura

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENESS – Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social

ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

FAFIC – Faculdade De Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras

FASP – Faculdade São Francisco da Paraíba

FEF – Faculdade Evilásio Formiga

FIES – Fundo de Investimento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FSM – Faculdade Santa Maria

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino de Superior

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIP – Universidade Paulista Interativa

UNOPAR – Universidade Norte Do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: Formação Profissional em Serviço Social: Superação e/ou Reprodução do Conservadorismo?	20
1.1 Historiando a Racionalidade Conservadora	21
1.2 O Conservadorismo e a Consolidação do Serviço Social	33
1.3 Ameaças do Neoconservadorismo para a Formação em Serviço Social em Tempos de “Pós-Modernidade”	52
CAPÍTULO 2: A Educação Superior no Brasil na Relação entre o Público e o Privado	60
2.1: A Trajetória da Política de Educação no Brasil e o Surgimento dos Cursos de Nível Superior Segundo a Lógica Financeira do Capital.....	61
2.2 O Serviço Social à Sombra os Ditames da Educação Conduzida pelo Capital: as Ameaças para essa Formação	76
2.3 As Instituições Privadas de Ensino Superior em Serviço Social no Sertão Paraibano: Características Evidentes	89
CAPÍTULO 3. A Formação dos Assistentes Sociais, Conservadorismo e Projeto Ético Político: Análise das Escolas Privadas do Sertão da Paraíba.	95
3.1. O Projeto Pedagógico das Escolas e sua Relação com as Diretrizes Curriculares	98
3.1.1 Os Núcleos Estruturantes para o Curso de Serviço Social no Processo de Formação.....	105
3.2 O Conservadorismo e o Método Crítico Dialético na Formação em Serviço Social.....	125
3.3 Os Desafios para a Formação em Serviço Social nas Escolas Privadas ..	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERENCIAS	147
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação tem como objeto de estudo, analisar a formação profissional do Serviço Social nas escolas privadas no Sertão da Paraíba. De modo a oferecer uma análise teórica capaz de contribuir para o entendimento do movimento por meio do qual estas escolas estão superando ou reproduzindo o conservadorismo na formação profissional.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu da experiência na docência¹ no curso de Serviço Social em instituições privadas localizadas no interior do Estado da Paraíba, administrando disciplinas que priorizam os fundamentos históricos e teóricos da profissão. Além disso, a atuação como assistente social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no ano de 2010, proporcionou outra experiência relativa ao intercâmbio entre o campo do exercício prático e o campo da formação, num processo de acompanhamento de estágio, denominado supervisão de campo. Neste sentido, a experiência enquanto pesquisadora tem se dado tanto como supervisora de campo, quanto como professora acadêmica.

Convém enfatizar que o processo de formação, assim como a sua perspectiva crítica e conservadora foi examinado, levando-se em conta o contexto marcado pelo conjunto das contradições da sociedade capitalista, investigando as determinações históricas de seu movimento de reestruturação no processo educativo formativo de sujeitos profissionais para a intervenção no seu processo de reprodução da sociedade. Nesta perspectiva, a temática sobre a formação profissional dos assistentes sociais foi tratada no contexto de desenvolvimento e mudanças da sociedade brasileira e de sua política educacional/instrucional ao longo dos anos, priorizando-se as mudanças mais contemporâneas que vêm adequando à vida profissional ao projeto neoliberal que se consolida no mundo e no país desde a década de 1990.

Nesse período, a formação em Serviço Social realiza um movimento de construção das Diretrizes Curriculares no interior do Projeto Ético-Político da

¹ A experiência da pesquisadora como docente no curso de Serviço Social teve início em Fevereiro de 2009 na Faculdade Evilásio Formiga e posteriormente, na Faculdade Santa Maria. Ambas, localizadas na cidade de Cajazeiras, PB. Ministrando as seguintes disciplinas: História do Serviço Social; Fundamentos Históricos, Teóricos, Metodológicos do Serviço Social I, Fundamentos Históricos, Teóricos, Metodológicos do Serviço Social II, Administração em Serviço Social e Introdução às Práticas Sociais.

profissão consolidando a vinculação da profissão à perspectiva crítico-dialética. Tudo isso tem em contrapartida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que alterou todo o sistema educacional brasileiro adaptando os seus projetos ao sistema neoliberal, condicionando a lógica educacional a um intenso processo de flexibilização do trabalho e da vida humana e aos propósitos mercadológicos. Assim, através de sua lógica financeirizada, o projeto de educação de natureza neoliberal propõe um tecnicismo acrítico necessário à manutenção do sistema de reprodução econômica, cujo número de diplomação importa muito mais do que a qualidade de ensino e aprendizagem.

O viés acrítico do projeto educacional que abrange o ensino superior é naturalizado pela sociedade contemporânea e se enquadra numa lógica conservadora instigante. Ele é fragmento fundamental da filosofia pós-moderna, a qual justifica as mudanças provocadas pelo movimento contraditório de rearticulação do capital, que defende o fim da filosofia crítica moderna erguida no século XVIII. Neste quadrante, a conjuntura histórica que envolve os cursos de Serviço Social, criados e recriados na atualidade, sugere tendências ao enquadramento na perspectiva de uma formação plenamente conservadora.

Este trabalho visa, pois, apresentar a importância e os objetivos de uma pesquisa nesse patamar, apoiado em um referencial teórico capaz de proporcionar um estudo sobre a conjuntura da formação de assistentes sociais, fundamentalmente, considerando o processo de reprodução do conservadorismo nessa formação. E finalmente, propõe relacionar toda esta teoria ao que foi constatado na pesquisa de campo.

Assim sendo, nosso estudo está orientado na perspectiva da apreensão de como vem sendo realizada a formação acadêmica de assistentes sociais no Sertão Paraibano – espaço delimitado para a nossa pesquisa –, tendo em vista o processo de ascensão das faculdades de Serviço Social nesta localidade, como parte das redes de IES privadas que se ampliam no País, assumindo, assim, uma característica de grupos empresariais. Além disso, a escolha deste espaço também se deveu à acessibilidade da pesquisadora, por residir e trabalhar nesta região do Estado.

Estudos já realizados em instituições particulares, aos quais tivemos acesso, atestam que os estudantes são levados a procurar o curso de Serviço Social por

fatores que vão desde aqueles relacionados às condições socioeconômicas – já que em sua maioria não representa uma taxa de mensalidade muito elevada, além da facilidade com os programas de financiamento do Governo Federal, como por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) – até aqueles inerentes a fatores subjetivos dos alunos, que se identificam com a natureza da prática profissional e seu objeto de intervenção. Contudo, não são estes fatores que nos instigaram ao estudo, mas a necessidade de esclarecer o tipo de racionalidade defendida por esses cursos e os conteúdos transmitidos aos estudantes durante o processo de formação e, conseqüentemente, as suas implicações na prática profissional.

A experiência na docência e na supervisão de campo de estágio, já abordada acima, possibilitou a observação das formas de representações dos alunos sobre a profissão, as quais passam por uma resignificação no decorrer do curso, ainda que nem sempre isso tenha representado uma tomada de consciência sobre as contradições sociais e sobre a natureza da prática profissional. Dentre essas interpretações, situam-se aquelas inerentes à falta de relação teoria e prática, oportunizando a observância da carência desses estudantes de um processo de ensino e aprendizagem realizado no patamar da inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. A ausência desta relação fragiliza o processo de fundamentação teórica do ensino fortalecendo, em contrapartida, o caráter tecnicista da formação.

Diante disto, verificamos a necessidade de uma reflexão sobre as normas adotadas e as diretrizes que orientam o sistema de Ensino Superior Brasileiro, especificamente, na área de Serviço Social. Tudo isso, visando contribuir para um debate capaz de interferir na sistematização de seus projetos pedagógicos, de modo que não se realize de forma aleatória e desordenada, mas de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nos fóruns coletivos da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Serviço Social - ABEPSS, as quais indicam a necessidade de que esses cursos estejam em sintonia com as necessidades apresentadas pela população.

Entretanto, o que temos visto é a adequação das IES aos interesses capitalistas, com a perspectiva de instruir todos os profissionais de nível superior para o atendimento das prioridades econômicas, de modo a exercerem as suas atividades práticas e intelectuais na perspectiva de favorecer aos objetivos máximos

deste sistema - o lucro. Consiste, portanto, em um processo que visa adequar à formação profissional aos interesses do mercado, preparando técnicos eficientes para as atividades de produção e reprodução das relações sociais. Nessa perspectiva, as respostas desses profissionais às necessidades humanas acabam sendo instruídas por uma vertente tecnicista, cuja prática é condicionada pela flexibilização, fragmentação e agilidade nas respostas das demandas sociais. Desse modo, a possibilidade de apreensão da essência dos fenômenos sociais têm se ausentado, na maioria das vezes, na condição dos sujeitos em processo de formação, cabendo-lhes, apenas, uma análise imediatista ausente de um conhecimento crítico e fecundo dos processos sociais e de suas relações contraditórias.

Buscando reduzir custos com a educação, o Estado diminui o investimento no setor público e aumenta o incentivo ao setor privado, e assim, divide com as empresas a responsabilidade com a educação superior. Diferentemente da estagnação do capital investido nas IES públicas, o significado da parceria entre empresas privadas e Estado é um processo dinâmico de rentabilidade financeira, pelo qual se garante o sistema de circulação deste capital. Assim sendo, o ensino é transformado em meio de acumulação de capital, transformando as unidades de formação em agências de reprodução de riquezas, de modo que o ensino privado assume um caráter de negócio bastante lucrativo.

Partindo desses pressupostos, a nossa preocupação volta-se para o incipiente compromisso com a qualidade do ensino, que muitas vezes resulta de estratégias do capital para escapar das longas crises, isto através do fortalecimento do mercado educacional, mais precisamente no âmbito do ensino superior e da formação do assistente social. A partir da observação do grande crescimento dessas instituições na região, bem como da experiência direta com um significativo número de estudantes de Serviço Social, temos verificado que este campo do ensino apresenta uma tendência de reprodução do conservadorismo na formação dos profissionais e, por conseguinte, no exercício prático da profissão.

Este conservadorismo esteve presente no seio da profissão desde o instante da sua criação, sugerindo as formas, percepções e atribuições assumidas pelas suas funções históricas, sejam elas apoiadas do conservantismo da igreja, sejam em “[...] consonância com o positivismo clássico de Comte [...]” (SILVA, M., 2012, p. 25).

O direcionamento das funções profissionais embasado nesta concepção, também foi condicionado pela urgência de resolver as demandas relacionadas à questão social em sua imediatidade, em harmonia com a defesa do sistema capitalista. No Brasil, assim como em outros países, essas exigências são impostas ao Estado e as empresas privadas, no sentido de adaptar a força de trabalho às exigências do capital.

Posteriormente, este conservadorismo foi criticado pela vanguarda profissional da categoria dos assistentes sociais, ocasionando o seu enfrentamento no Brasil, a partir do Congresso da Virada ocorrido no final da década de 1970. Consonante com o período de redemocratização iniciado no País, a categoria passa a analisar a possibilidade de dar um novo rumo à profissão, aproximando-se da vertente crítico-dialética e estimulando uma releitura de sua história e de seus traços teórico-metodológicos. Ergue-se assim, a defesa por um projeto societário concordante com as aspirações da classe trabalhadora, a qual buscará meios de enfrentar a ordem capitalista. Esse movimento resultou na construção, na década de 1980, do Projeto Ético-Político.

Este projeto, de cunho democrático, se define pela luta em prol da liberdade, da defesa intransigente dos direitos humanos, da igualdade e da justiça social, comprometendo-se também com a competência, com o compromisso profissional e com a qualidade dos serviços prestados à população.

Porém, a ideologia neoliberal que repercute na sociedade, principalmente na década de 1990, caracterizada pela flexibilização das relações de trabalho, provoca desemprego, desregulamentação das legislações, terceirização, privatização, financeirização da economia, entre outros fatores. E nessa conjuntura, todas as exigências vão sendo deslocadas para servirem ao fortalecimento do capital. Neste quadro, a educação passa a ser ajustada às demandas produtivas, exigindo perfis profissionais adequados ao sistema capitalista, numa perspectiva de qualificação técnica, conservadora e favorável à reprodução das desigualdades sociais, incapazes de desenvolver análises críticas necessárias a construção de respostas qualitativas as demandas colocadas.

Seguir na lógica e proposições defendidas pelo Projeto Ético-Político consiste em um grande desafio posto à profissão de Serviço Social e é diante deste que o estudo, aqui apresentado, visa desvelar o movimento de superação ou de

reprodução do conservadorismo na formação dos assistentes sociais em escolas do Sertão Paraibano, partindo da análise desses citados desafios enfrentados pelo Projeto Ético-Político, na contemporaneidade.

A compreensão desta conjuntura nos levou a sugerir a seguinte hipótese: os cursos de Serviço Social do Sertão Paraibano continuam reproduzindo o conservadorismo, mesmo diante dos esforços dessas instituições em adequarem os seus currículos às Diretrizes Curriculares. Entendíamos que mesmo contando com essa adequação na perspectiva formal do projeto pedagógico dos cursos, a lógica da educação pautada na fragmentação, nos interesses privatistas, continuavam reproduzindo um conjunto de posturas, ideias e posicionamentos conservadores nos sujeitos envolvidos no processo de formação, interferindo na proposta ementária das disciplinas das unidades de ensino em questão.

Nessa direção, o estudo teve o intuito de acrescer como fonte de pesquisa sobre esse tema, servindo de referência para o debate não somente junto aos profissionais de Serviço Social como para outros cursos de nível superior, tendo em vista que a problemática aqui tratada expressa uma realidade expandida, vitimando o conjunto das profissões da área de humanidades.

Partimos da ideia de que a pesquisa abre muitas possibilidades teórico-metodológicas, de conhecimento dos processos sociais, capazes de cooperar para o redirecionando de ações e mobilizações de forças em defesa do direito ao ensino público e de qualidade.

Partindo dessa compreensão, o estudo caracterizou-se pela sua natureza qualitativa, cujos procedimentos metodológicos atenderam aos critérios, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica como forma de resgatar o debate presente sobre o tema pesquisado e precisar a compreensão sobre o objeto em estudo, assim como de pesquisa de campo, também de natureza qualitativa, dando ênfase ao direcionamento político pedagógico das instituições de ensino e a opinião dos seus atores, na perspectiva de desvelar as condições objetivas e subjetivas do processo de formação de assistentes sociais nas instituições do Sertão Paraibano, permitindo assim, uma visão multidimensional da realidade pesquisada. Entretanto, alguns elementos quantitativos também foram avaliados, na perspectiva de captar as características dos sujeitos e das IES pesquisadas como, por exemplo, as unidades de formação dos docentes e gestores e a estruturação organizacional dos

cursos e dos projetos pedagógicos das escolas, dando à pesquisa uma dimensão quanti-qualitativa.

Privilegiamos aquelas instituições, nas quais o curso de Serviço Social se apresentava mais adiantado no que diz respeito à quantidade de semestres letivos e turmas, preferencialmente, concluintes. Assim sendo, conforme consentimento das IES, participaram desta pesquisa cursos existentes em três instituições de nível superior localizadas no Sertão Paraibano, na cidade de Cajazeiras, sendo duas presenciais, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC); Faculdade Santa Maria (FSM), e uma à distância, a Universidade Paulista Interativa (UNIP).

É importante ressaltar que tínhamos cogitado, inicialmente, como campos de pesquisa, a cidade de Cajazeiras e a de Sousa, por enquadrarem-se nos critérios acima demonstrados. Contudo, não obtivemos a anuência da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), localizada na cidade de Sousa, motivo pelo qual esta foi excluída da amostra do estudo.

A pesquisa foi realizada por meio de roteiros de entrevistas semiestruturadas, adequados para cada grupo específico de sujeitos inseridos no espaço de formação, quais foram: coordenadores de curso, docentes e discentes a partir de uma amostra composta por quinze pessoas, que concordaram em participar desta pesquisa assinando o Termo de Consentimento. Por conseguinte, a amostra foi definida da forma apresentada a seguir.

O corpo docente, representado por uma amostra correspondente a seis pessoas, das quais duas representaram o núcleo de Fundamentos da História do Brasil por estarem lecionando no semestre correspondente a disciplina Política Social II, entre outras. Outras duas representaram o núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos, por ministrarem naquele momento a disciplina Fundamentos Históricos, Teórico-Metodológicos III. E finalmente, indicando o último núcleo – Fundamentos do Trabalho Profissional –, dois professores da disciplina de Estágio Supervisionado II. Além dos professores, entrevistamos dois alunos de cada instituição presencial pesquisada, a maioria dos quais cursando a disciplina de estágio supervisionado ou já a tendo cursado.

Enquanto que na EAD, a entrevista foi somente com o coordenador pedagógico do polo, tendo em vista a inexistência de professores presenciais nestes

espaços da modalidade a distância. Também foram entrevistados dois alunos, obedecendo aos mesmos critérios supracitados.

O estudo, ora visto, a partir das entrevistas buscou compreender o posicionamento dos entrevistados sobre o processo de formação profissional, sem deixar de levar em conta toda a problemática que compõe o quadro de formação superior atual, determinada pela fluidez e fragmentação da educação inerente ao projeto neoliberal.

O referido trabalho está estruturado em três capítulos, sendo o primeiro dedicado a analisar a relação do Serviço Social com o conservadorismo, enquanto referência que caracterizou a profissão desde o seu surgimento, determinando o seu caráter conservador durante um longo período histórico. O esforço se deu no sentido de identificar o significado deste conservantismo em sua versão clássica e moderna, observando a sua influência para a profissão em cada momento histórico.

No segundo capítulo, nos empreendemos em investigar a conjuntura do processo educativo no Brasil, dando ênfase ao ensino superior, no momento de ascensão da sua privatização. Fundamentalmente a partir das contrarreformas neoliberais, o que culminou no crescimento desordenado dos cursos de Serviço Social no Brasil, os quais nos preocupamos em enfatizar nesse capítulo.

No terceiro capítulo, apresentamos nossa leitura e interpretação dos dados, num esforço de analisá-los qualitativamente, apoiada na leitura crítica das categorias fundamentais que contribuíram para a definição do objeto de estudo. Esta análise se fez a partir da reunião de aspectos fundamentais, como aqueles referentes ao projeto pedagógico das escolas e sua relação com as Diretrizes Curriculares, a compreensão dos sujeitos sobre o conservadorismo e o método crítico dialético na formação em Serviço Social, nas referidas escolas e, finalmente, os desafios para uma formação de qualidade em Serviço Social nas escolas privadas.

Por fim, a conclusão apresenta as constatações mais gerais sobre o quadro no processo de formação acadêmica dos assistentes sociais, nas unidades de formação de natureza privada no Sertão da Paraíba, as quais nos indicam alguns avanços na superação do conservadorismo, apenas nas escolas presenciais, ainda que esses avanços expressem esforços individuais e isolados dos docentes, que se põem em embate aberto com a estrutura institucional.

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: SUPERAÇÃO E/OU REPRODUÇÃO DO CONSERVADORISMO?

Considerando que o objeto de estudo são as escolas de Serviço Social do Sertão Paraibano, cujo objetivo foi examinar a sua relação com o aspecto conservador, de modo a verificar em que perspectivas elas estão superando ou reproduzindo este conservadorismo na formação profissional, é que se fez necessário, em sua construção teórica, partir do processo constituinte de todo o arcabouço e da condução da política educacional contemporânea conduzida pelo estado brasileiro. Tendo em vista a inserção do País e das escolas no contexto da sociedade capitalista, marcada por uma série de contradições, restou-nos, pois, compreender as determinações históricas de seu movimento de reestruturação, no processo educativo formativo de sujeitos profissionais que vão intervir no seu processo de reprodução societária.

Referenciado pela razão social moderna, esse processo formativo, quase sempre, condiz com a forma de pensar da classe hegemônica detentora do poder e do capital. Por isso, a necessidade de discutir o pensamento, que historicamente perpassa o processo de formação marcado por influências teórico-metodológicas vinculadas especialmente ao pensamento conservador. Pois, as expressões deste pensamento constituíram a referência na qual nasce a profissão e que muito provavelmente, observadas as teorias ideológicas contemporâneas defensoras da ordem burguesa, continua se reproduzindo na formação contemporânea do Serviço Social.

Portanto, o tratamento deste tema supõe analisar, primeiramente, a categoria do conservadorismo por meio de uma busca histórica que permita compreender o seu significado, seja no estágio clássico, seja no moderno - na linhagem do neoconservadorismo. Essa abordagem empenha-se no entendimento da forma como essa categoria vai conduzindo o pensamento do Serviço Social, interferindo diretamente na sua produção teórica e na sua prática, mesmo diante do reconhecimento de momentos históricos, nos quais, a categoria profissional esforçou-se para abandonar essa racionalidade conservadora e absorver, em seu interior, o influxo marxista.

Assim sendo, neste capítulo, nos esforçaremos em traçar o panorama do desenvolvimento da profissão de Serviço Social privilegiando a discussão sobre as racionalidades que acompanharam e continuam acompanhando esse processo de formação.

1.1 HISTORIANDO A RACIONALIDADE CONSERVADORA

Netto, L. (2011, p. 41) menciona o pensamento conservador como “[...] uma expressão cultural particular de um tempo e um espaço sócio-histórico muito precisos: o tempo e o espaço da configuração da sociedade burguesa [...]”. Ocorre que ainda durante o desenrolar da sociedade feudal, a burguesia vai conquistando a sua hegemonia nos aspectos econômico e social, dando origem ao sistema capitalista, responsável por gerir uma nova dinâmica societária que possibilitou o desenvolvimento industrial e, nesta perspectiva, a transição do mundo feudal para o mundo moderno. Na era moderna, o homem passa a ser tratado como sujeito precursor de sua própria história, capaz de reconhecer racionalmente os processos sociais que dialeticamente vão para além da aparência dos fenômenos.

Interessada em fortalecer o sistema emergente, a burguesia conduz uma revolução política interagindo com a classe popular pelas vias de um decurso progressista defensor de uma sociedade pautada no trabalho livre e em princípios como liberdade e democracia. Esse decurso, de acordo com Coutinho (2010, p.22), parte da crença da realidade vista “como um todo racional”. Os progressistas acreditavam no princípio de Hegel, ou seja, numa razão histórica que podia ser apreendida pelo pensamento humano na “[...] elaboração de uma racionalidade humanista e dialética [...]” (COUTINHO, 2010, p.121). Por essa razão buscavam combater o sistema feudal tradicionalista, marcado por uma sociedade hierarquizada e pelo domínio da igreja católica.

Segundo Coutinho (2010) o capitalismo significa uma revolução social, cultural e econômica de grande dimensão. Seu desenvolvimento, para tanto, dependia da desagregação do processo de produção feudal e, conseqüentemente, de sua forma de organização do trabalho. Assim sendo, o pensamento vai se vinculando a uma nova dialética racional a qual considera o homem, um ser social complexo e articulado. Essa tradição progressista – alimento do movimento

revolucionário burguês – notavelmente representada por Hegel, apresenta categorias fundamentais para o conhecimento do real,

[...] o humanismo, a teoria de que é um produto de sua própria atividade, de sua história coletiva; o historicismo concreto, ou seja, a afirmação do caráter ontologicamente histórico da realidade, com a consequente defesa do progresso e do melhoramento da espécie humana; e, finalmente, a relação dialética, em seu duplo aspecto, isto é, o de uma racionalidade objetiva imanente ao desenvolvimento da realidade (que se apresenta sob a forma da unidade dos contrários), e aquele das categorias capazes de apreender subjetivamente essa racionalidade objetiva, categorias essas que englobam, superando, as provenientes do “saber imediato” (intuição) e do “entendimento” (intelecto analítico) (COUTINHO, 2010, p.28).

O ideário baseado em Hegel representa uma evolução para a época, no sentido de fornecer uma concepção de conhecimento dos fatos reais, principalmente porque supõe a aceitação do historicismo, por onde procura entender a dinâmica dos fenômenos da humanidade a partir da concepção da dialética, mesmo que orientada em uma perspectiva idealista, limitada ao movimento do espírito, no qual a análise da realidade supunha partir do abstrato para o concreto. Eis aqui, a principal diferença deste pensamento em relação aquele instituído por Marx, para o qual, contrariamente, o movimento do conhecimento do real parte do concreto para tornar-se ideia.

O sistema feudal é finalmente eliminado com a revolução burguesa, que se configura no primeiro momento como um movimento progressista, que segundo Netto, L. (2011), entre os séculos XVI e XVIII acaba levando ao colapso a antiga formação social. Este período é responsável por instigar novos estilos de organização social, bem como diferentes formas de pensar. No percurso de preparação para essa revolução, segundo Netto, J. (2006), sob os domínios da razão moderna, instauram-se as condições de construção da teoria marxista, enquanto pensamento crítico a razão moderna.

Nesse momento, a cultura que se ergue rompe com as tradições cultivadas pela sociedade feudal – mais ligada aos aspectos familiares e religiosos – e altera a sua forma de organização estatal. No plano da vida material, institui a produção da riqueza social a partir da grande indústria, em substituição à manufatura. Porém, os defensores do antigo regime, apreensivos frente às mudanças que viriam à tona com a conquista do movimento político iniciado pela burguesia, procuram fortalecer, na sociedade da época, o pensamento conservador com vistas à manutenção das

antigas formas de organização institucional, seja da família, da igreja, da hierarquia, das corporações existentes, entre outros.

Esse fenômeno propiciou a vitória e o apogeu da burguesia que, após a sua transformação em classe dominante, abandona seus princípios revolucionários e suas bandeiras de lutas, assim como suas funções, outrora direcionadas aos interesses sociais e gerais do povo, pelo intento progressista, iniciando um processo de defesa de interesses particulares que visavam ainda mais o seu fortalecimento no decurso do desenvolvimento do sistema capitalista, no sentido de garantir a sua reprodução.

Em contrapartida, a classe operária, na passagem do século XIX para o XX, sentindo o peso dessa tendência exploradora da burguesia e das contradições geradas nesse processo de reprodução do capitalismo, e não conseguindo ver a efetivação das promessas de igualdade e de direitos² defendidos pela burguesia revolucionária, toma para si os ideais progressistas, organiza-se e passa a travar uma luta social em defesa dos supostos princípios revolucionários, posicionando-se contra a exploração do trabalho e as desigualdades sociais.

É pertinente compreender que um dos princípios que contribuiu para instigar o movimento da classe trabalhadora foi o fato dos pensadores do período progressista aceitarem, como plausível, o caráter contraditório da divisão social do trabalho inerente à sociedade moderna, o que consistiu em concordância com a desigual apropriação dos produtos criados pelo trabalho. Essa convivência com o caráter contraditório das relações sociais capitalistas, de acordo com Coutinho (2010, p. 35), acaba servindo de “armas teóricas” à classe trabalhadora, que a partir disso, inicia a luta operária para resolver a contradição posta pelo sistema capitalista, ou seja, este fato motivou a emergência do movimento da classe trabalhadora.

No plano das ideias, o rompimento da classe burguesa com seu ideário progressista, como demonstra Coutinho (2010), pode ser datado no ano de 1948, com uma revolução por meio da qual se esvaiu a filosofia clássica burguesa, suscitando na filosofia da decadência responsável por limitar a possibilidade do conhecimento. Conforme Netto, L., (2011, p. 48),

² Esses direitos, segundo V. Forti, Marconsin e L. Forti (2011), abrangiam os princípios de liberdade, fraternidade e igualdade.

[...] a burguesia dominante, pressionada pelo movimento operário e socialista, precisa abrir mão da cultura progressista (ilustrada) e da preocupação em conhecer efetiva e verazmente a sociedade, substituindo-as por construções ideológicas racionalizadoras e legitimadoras de seu domínio.

Nessa perspectiva, a burguesia molda a sua vinculação aos propósitos conservadores e passa a interagir com os defensores do antigo regime feudal no sentido de recriar a cultura moderna a partir do resgate do pensamento conservador. Observa-se que essa forma de pensamento, primeiramente, se limita a recusa dos princípios da revolução burguesa, posteriormente, após o ano de 1848, passará a recusar qualquer tipo de revolução em nome da ordem. Essa verdade pode ser confirmada por meio de fatos demonstrativos de que instrumentos utilizados por aqueles que tentavam resguardar a forma de organização social e cultural do antigo regime contra a burguesia, passaram a ser adotados pela burguesia na organização contra a classe operária. Percebe-se o erguimento dos esforços da classe hegemônica em abdicar o caráter progressista, responsável pela sua expansão.

Nesse momento configuram-se dois direcionamentos adversários das classes constitutivas da sociedade moderna: o do proletariado e o da burguesia. Segundo Netto, J. (2011), o primeiro fundamentado no pensamento de Marx, dedicado ao conhecimento mais abrangente sobre o movimento da sociedade burguesa, é construído com base na análise da estrutura das relações sociais, a partir do método dialético que a toma em sua totalidade. O segundo fundamentado é construído na “economia vulgar” (NETTO, J., 2011, p. 138) e na sociologia que, ao contrário do direcionamento anterior, visam ocultar o entendimento acerca da estrutura social conduzida pela classe burguesa.

A economia vulgar se distingue da economia política clássica, tendo sido esta última, de acordo com Netto, J. (2001), elaborada na Inglaterra na ultrapassagem do século XVIII para o XIX, configurando-se enquanto uma teoria que abrange a totalidade do modo de viver da sociedade. O autor defende a “[...] obra de Marx como fundante de uma teoria social, que articula uma postura nitidamente ontológica com uma radical historicidade [...]” (NETTO, J., 2001, p.135), e por isso, envolve a mobilidade da sociedade existente na “[...] gênese, consolidação e desenvolvimento – aí incluídas as condições do seu desaparecimento – da sociedade burguesa” (NETTO, J., 2001, p.135). Enquanto que a economia vulgar recusou qualquer tipo de esclarecimento sobre a essência dos fenômenos sociais.

Conforme Netto, J. (2006), buscando entender a sociedade burguesa, a teoria marxiana progride mantendo um caráter extremamente crítico e assim sendo, servindo de fundamento teórico para a perspectiva revolucionária e para fundamentar conhecimentos que visam ir além dos fatos que manifestam a aparência. A expansão desta teoria condiz com a apropriação de teorias defendidas pelos autores clássicos e da herança cultural progressista, porém, de forma ainda mais rigorosa, tecendo uma intervenção crítica acerca dos conteúdos tratados.

O autor considera a existência de um traço imprescindível nesta teoria: a categoria de totalidade que significa a maneira mais adequada de apreender a sociedade, compreendendo-a como “[...] um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente” (NETTO, J., 2006, p.30). Assim sendo, Marx interpreta a organização da sociedade burguesa como algo dinâmico e complexo.

No entremeio dessa dinâmica societária de cariz dinâmico e complexo, marcado pelo antagonismo entre os donos de produção e os proletários bem como por crises econômicas, a perspectiva revolucionária é dificultada, isso porque, além desses fatores, o sistema capitalista prescinde do processo de reprodução da alienação, prejudicando as condições de vida material e a capacidade de consciência dos operários. Considerando que a prospecção revolucionária, por sua vez, só seria viável à medida que o proletariado desenvolvesse a sua consciência de classe, é que, a partir de 1848, os operários passam a idealizar movimentos diversos de cunho revolucionário e diversificado.

A economia vulgar, por sua vez, ainda de acordo com Netto, J. (2001), impulsionou a organização da sociologia como ciência social universal, tendo início com a linhagem do pensamento de Kant, depois tomada por Augusto Comte, que retirou os aspectos econômicos da análise sobre os fenômenos emergentes da sociedade. Essa linhagem da ciência, consolidada por Durkheim, é caracterizada pela positividade, por uma noção de totalidade muito carente, por um método baseado em operações técnicas e apartado da teoria, por uma significativa quantidade de intelectuais inspirados em restritas investigações sobre a sociedade, e por um profundo moralismo. Observa-se, pois, o traço conservador em que se seguem as ciências sociais, pelo qual, a retirada de cena da perspectiva de

totalidade possibilita “recortes da realidade” (NETTO, J., 2001, p. 143). Tudo isso, permite o tratamento de objetos de pesquisa pela lógica instrumental.

Na sociologia positivista, a investigação tanto da sociedade quanto da natureza é semelhante, “[...] vale dizer, o padrão teórico das “ciências da sociedade” é um símile do da biologia, da física, da química etc. e “teoria” equaliza-se praticamente à “ciência”” (NETTO, J., 2001, p.132). Essa analogia se adequa aos ideais dos defensores do sistema capitalista no sentido de coibirem a importância da consciência totalizadora, histórica e dialética, enquanto fortalecem o pensamento superficial da fenomenalidade social, fragilizando a possibilidade de entendimento do real e, conseqüentemente, fragilizando os movimentos sociais contrários ao sistema.

O Positivismo é reflexo dos dois grandes fenômenos repercutidos mundialmente, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Esses fenômenos trouxeram problemáticas novas para a sociedade, de forma muito acelerada com o desenvolvimento do sistema capitalista, fato que despertou nos homens a necessidade de uma ciência que estudasse os problemas sociais, originando assim, a Sociologia. O positivismo surge com o intuito de aproximar totalmente as ciências sociais das ciências naturais e exatas como, por exemplo, a física e a biologia, na medida em que recupera, destas últimas, as regras formais dos procedimentos metodológicos.

Dentro dessa perspectiva, o racionalismo Formal Abstrato aborda a realidade de forma instrumental, imediatista e manipuladora e está presente nessa sociologia positivista clássica, advinda de Augusto Comte que, conforme Guerra (2011, p. 57), coloca-se como uma ciência superior e autônoma e tem como objeto de estudo os fatos sociais, estes, vistos como coisas. Concomitante, a autora explica como Durkheim entende essas coisas, ou seja, os fatos sociais, como objetos de estudo que nem sempre são exatos, necessitando, pois, de “observação e experimentação” através da “abstração do real”, nessa vertente, só seriam considerados fatos sociais, aqueles fenômenos possuidores das seguintes características: exterioridade, anterioridade e superioridade.

Durkheim vai observar se o objeto de estudo é exterior, ou seja, existe fora da consciência dos indivíduos, se é anterior, precedendo o tempo presente ou se é superior, mantendo uma posição elevada sobre os outros. Então, cabe ao

pesquisador classificar os fatos sociais a partir da observação dessas características. A religião, por exemplo, é um dos fatos sociais mais antigos da humanidade por apresentar tais traços. Para saber se um determinado preceito é ou não é moral, consoante a Durkheim (2011), deve-se observar a exterioridade da moralidade perpassada à sociedade através da coação.

Sobre a forma de observação desses fatos sociais, de acordo com Guerra (2011), Durkheim propõe o método comparativo, pois, ao defender que os fenômenos humanos podem ser analisados pela mesma vertente em que se observam os fenômenos naturais, o autor reifica a sociedade como um organismo articulado por partes que se misturam mesmo existindo autonomia entre os seus órgãos e por isso, para ele, os fins têm sempre a mesma origem. Tão logo, os resultados das análises dos fatos “são generalizados aos casos similares e transformados em leis” (GUERRA, 2011, p.60).

Os fatos sociais ao serem transformados em leis passam a proporcionar coação nos indivíduos na medida em que se transformam em fatos moralmente aceitáveis, sendo considerados “exteriores, anteriores e superiores” (GUERRA, 2011, p.58). Portanto, propícios a serem reproduzidos pelas instituições sociais, como família e Estado.

Observamos que o importante para Durkheim é o método de comparação, por meio do qual ele propõe o estudo de sistemas de representações dos fenômenos. Não existe a possibilidade de determinar os fatos sociais pelas ações dos homens, assim, não é possível fazer análise de conjuntura já que no positivismo não se deve buscar a totalidade social como em Marx e, sim, fazer recortes dos fenômenos.

Em “As Regras do Método Sociológico”, Durkheim (2011) analisa que o exercício do papel de esposo ou o cumpridor de compromissos e deveres, ou ainda o fato de já ter estabelecida alguma forma de crença religiosa e de prática profissional, implica dizer que são formas – objetivas, exteriores, anteriores ao indivíduo – de pensar e agir instituídas através da educação, dos costumes e da coerção, sendo considerados fatos sociais. Porém, é importante ressaltar que estes são tendências, crenças, formas de agir e pensar de um conjunto de pessoas, portanto, de um coletivo, repetidas entre os entes e não das consciências particulares e das reflexões individuais. Segundo o autor, fato social exerce coerção externa sobre os homens seja através de regras formais, seja a partir de reações

aos atos individuais, tratados como inerente à sociedade, sem analisar a contradição que o originou.

Como foi observado, para Durkheim (2011), fatos sociais não são produto da nossa vontade, e sim, exteriores a ela. Nesta perspectiva, os fenômenos sociais devem ser considerados coisas exteriores, mesmo que não apresentem características de coisas, separados da consciência dos sujeitos, caminho pelo qual, toda realidade social deve ser tratada. Esta seria a prioridade da sociologia, caracterizada pela objetividade. Segundo o autor,

Em qualquer ordem de pesquisas, com efeito, é apenas quando a explicação dos fatos está suficientemente avançada que se pode assentar que têm um fim e qual é ele. Não há problema mais complexo nem menos susceptível de ser resolvido logo de início (DURKHEIM, 2011, p.49).

Conforme este autor, os fenômenos sociais devem ser considerados em si mesmos, como sendo coisas exteriores, cabendo ao sociólogo afastar todas as noções prévias. Sob estes conceitos é necessário se abster dos conceitos vulgares, daqueles díspares de objetividade científica, pois mesmo entendendo os sentimentos como produto histórico do homem, esta vertente os considera desordenados. O autor comenta ainda que os fenômenos sociais podem ser considerados normais quando, a partir da observação dos fatos, o pesquisador perceber que a generalidade determinada no passado continua repercutindo no presente. No entanto, se essa generalidade tiver sido modificada, o fenômeno será considerado patológico.

Durkheim é funcionalista, fazendo todo tempo uma analogia com o corpo humano em que cada órgão possui a sua utilidade específica, assim como a sociedade também deve ser dividida em funções, de modo que cada indivíduo cumpre funções determinadas. Esta perspectiva do positivismo parte desta concepção de analisar a função de cada organismo da sociedade e apoia-se no pressuposto de que é possível resolver os problemas a partir da exatidão, da observação rigorosa dos fenômenos.

Dentro dessa lógica, a teoria é considerada uma explicação das ligações entre as funções existentes na sociedade, fixadas entre “fenômenos da mesma natureza”, através de procedimentos rigorosos de indução e dedução, isso, porque previamente existe uma regra de tomar como objeto de investigação um grupo de

fenômenos com características exteriores comuns. Então, o progresso, as transformações sociais “[...] resultam de causas naturais, ou seja, das propriedades que se fundamentam na natureza da sociedade [...]” (GUERRA, 2011, p.61), em que os comportamentos dos homens são subordinados às instituições, que para Durkheim, representam a consciência coletiva posta a partir de uma “solidariedade mecânica” (GUERRA, 2011, p.62). Segue Guerra a afirmar que,

Ao naturalizar o processo histórico, Durkheim transforma a sociabilidade dos homens em produto de uma evolução natural, resultado da total adaptação dos indivíduos às instituições que, sendo-lhes anteriores, encontram-se legitimadas a exercer o grau de coação necessário à manutenção da ordem. Aqui, a disciplina permite fundar a vida em comunidade, porque a moral, princípio e fundamento da solidariedade entre os homens, habita a natureza humana. Determinar os vínculos de solidariedade entre os homens nas diversas esferas da vida constitui-se no objeto de Durkheim (GUERRA, 2011, p. 62).

Durkheim propõe a formação de corporações profissionais, cuja moral faria com que os trabalhadores se livrassem de suas vontades individuais criando, pois, uma “solidariedade comum”. Isto é baseado nas concepções acerca da moral existentes na idade média, porém, não mais ancorada na religião, e sim, na ciência. Percebe-se uma ligação entre “[...] o racionalismo das formações capitalistas com valores e princípios morais que antecedem a esta ordem social” (GUERRA, 2011, p.63).

Ainda segundo a referida autora, a racionalidade teórica, defendida por Durkheim, alimenta pesquisas e práticas de intervenção cujas formulações teórico-metodológicas estão conectadas à ordem capitalista de forma direta, legitimando-a, pois, “[...] o pensamento analítico abstrato-formal forma, ao mesmo tempo, uma determinada maneira de interpretação e validação da ordem burguesa e um conjunto de procedimentos instrumentais e manipulatórios para atuar sobre ela” (GUERRA, 2011, p.65). A sua proposta de reforma moral e de solidariedade, como princípios de ações dos homens, tem sido aproveitada nas instituições, nas “práticas sociais e profissionais”.

Ao conceber a ciência de forma objetiva, apartada de qualquer reflexão filosófica, Durkheim funda um paradigma de racionalidade que se ajusta perfeitamente à sociedade capitalista, dado que representa no plano ideal, o ser social burguês (GUERRA, 2011, p. 64).

Ainda de acordo com a autora, na metade do século XX, sobretudo, no período posterior a Segunda Guerra Mundial, esse “pensamento racionalista formal”, mais precisamente aquele advindo do legado de Durkheim, reaparece nas teorias sociais através da intervenção de Thomas Kuhn e sua “teoria das revoluções científicas” (GUERRA, 2011, p.66), inclusive, expresso no meio acadêmico como paradigma que explica a realidade social. Na atualidade é representado pela pós-modernidade.

No Pós-Segunda Guerra se instala a cultura imperialista norte-americana exercendo hegemonia nos diversos países capitalistas lançando uma cultura fortalecedora da reprodução do capital. Surge uma racionalidade que buscará conduzir a todos, a pensarem e agirem do mesmo modo das sociedades burguesas. Essa política cultural ao manipular as consciências vai, no momento do imperialismo, procurar

[...] exercer controle, tanto das ciências sociais, quanto das operações políticas e militares, de modo que as pesquisas possam ser direcionadas para a elaboração de estratégias de redução de conflitos e contradições oriundas do processo de afirmação do capitalismo monopolista (GUERRA, 2011, p. 73).

Guerra (2011) destaca a existência de uma polêmica que contribui para enfraquecer o positivismo assim como ressalta a problemática sobre a vigência de paradigmas nas ciências sociais, tanto colocadas pelos historicistas quanto pela tradição marxista. Hoje o “[...] debate recai na presumível (provável) “crise” de paradigmas que na atualidade abala as ciências sociais” (GUERRA, 2011, p.67).

Ao entrar em crise, nos anos de 1960, o imperialismo norte-americano vai desenvolver uma política de controle do pensamento político de cunho mais agressivo e repressor, provocando nos países dependentes um questionamento sobre esta forma de racionalidade instrumental da vida social e, dentro deste contexto, outras racionalidades vão se afirmando, “reatualizando a polêmica sobre a crise dos paradigmas tradicionais” (GUERRA, 2011, p.74). Esta polêmica, nos anos de 1970, ganha distintas determinações tais como: inclinações de resguardar o irracionalismo originado na filosofia alemã e as tendências que suscitam a vertente positivista de Durkheim, resultando “[...] nos neo-irracionalismos e neopositivismos que intentam compor a pós-modernidade” (GUERRA, 2011, p.75). No campo da tradição marxista, propõem-se a incorporação de outras formas de vida, de outros

modelos além do paradigma do trabalho, com vistas à reconstrução do materialismo histórico.

Observa-se, conforme constatações da autora, a concorrência de diferentes tendências teóricas e metodológicas a partir da consorciação de pensamentos teóricos clássicos com as novas racionalidades, num processo de ecletismo teórico incontestado. Nota-se um perfil mistificador de explicação da realidade social com um sentido idealizado e fragmentado, já que a luta de classes perde “[...] sua ponderabilidade diante de movimentos micrológicos, étnicos e de gênero, e como consequência, no âmbito filosófico, as grandes narrativas são descartadas e substituídas pelas teorias particulares [...]” (GUERRA, 2011, p.76).

Compreendemos, portanto, que na ciência enquanto um campo do saber, no qual convivem vários paradigmas em debate, sempre que o hegemônico é posto em questão, esse campo da ciência é problematizado e só volta à normalidade quando um novo paradigma é aceito.

No paradigma positivista não existem diferenças entre ciências naturais e sociais. Já na tradição Marxista, ainda entendendo que conformam uma unidade, ciências naturais e sociais diferenciam-se entre si, ou seja, têm particularidades. Na teoria marxiana, o trabalho media a relação natureza e sociedade, sendo ele o primeiro ato humano quando a natureza é transformada pela ação histórica dos homens. Mas, o homem, sendo ele, prático e crítico, vai se afastando da natureza “no seu processo de objetivação” (GUERRA, 2011, p.81). Com base em Max, a autora acrescenta que,

[...] o homem não é apenas um ser que se produz por intermédio do trabalho, mas um ser que se autoproduz, dado que humaniza o mundo natural e socializa-se a si mesmo, sendo capaz de projetar finalidades. Neste processo de autocriação, que se realiza pela práxis, o homem supera sua natureza animal e vincula-se ao gênero humano (GUERRA, 2011, p. 81-82).

Enfatizando esse raciocínio, Guerra argumenta que, para Marx, existe uma única ciência, a história. Esta ciência envolve natureza e sociedade e se esta última possui dinâmica e estrutura, a sua análise não pode ser feita da mesma forma que a primeira – a natureza. É no processo de trabalho, quando o homem vai construindo a sua história, através de sua ação sobre a realidade, em busca de atingir suas finalidades, que este homem constrói uma racionalidade.

A noção de paradigma valoriza a totalidade de elementos que compõem a teoria, nesta concepção é pertinente entender, seguindo o raciocínio de Guerra (2011), a crise dos paradigmas “como contradições” entre o pensamento e a realidade visualizados em um determinado “momento histórico” e que vão rebater nas ciências sociais. Assim sendo, “[...] como procuramos demonstrar, a permanência da noção de paradigmas é legítima naquelas teorias científicas e dogmáticas” (GUERRA, 2011, p.99).

Baseado nessa análise, atinamos para o fato de que o pensamento conservador une-se ao positivismo “fundando as modernas ciências sociais” (NETTO, L., 2011, p.52) contribuindo para deter os movimentos revolucionários, controlar as crises capitalistas e direcionar ações de cunho reformista que, segundo a autora, baseando-se em Durkheim, seriam uma reforma moral para enfrentar a questão social. Para esclarecer estas últimas palavras, o pensamento conservador,

[...] alinhando-se agora na defesa da ordem burguesa contra a ameaça revolucionário-socialista, ele tende tanto a estruturar-se como filosofia social quanto como conhecimento científico-social, seja sob a forma de ciência-social, seja sob a forma de teoria política. Na filosofia social o anticapitalismo romântico original do pensamento conservador se mesclará ao irracionalismo moderno, dando origem ao reacionarismo que sustentará a apologia indireta da ordem burguesa [...]. (NETTO, L., 2011, p. 51).

A produção das ciências sociais, subordinadas a esta lógica, expressa um ecletismo teórico de tamanho incalculável e tem servido de instrumentalidade metodológica para a análise da sociedade, de modo a participar na construção das racionalidades. O conflito de interesses antagônicos entre a burguesia e o proletariado, expresso na dinâmica social e na cultura dos povos, polariza a formação do pensamento teórico presente no debate dos intelectuais e resulta no processo de formação dos indivíduos. Neste movimento, as expressões do pensamento também são polarizadas em posturas resultantes do lugar ocupado por cada uma dessas classes na estrutura social.

Entretanto, não podemos perder de vista a hegemonia do pensamento burguês, a partir da consolidação do sistema capitalista e sua tentativa de subordinar todos os aspectos humanos a sua lógica mercantil. Diante disso, depois desse exame sobre a historicidade do conservadorismo e sua interferência em todos

os aspectos da sociedade, buscaremos compreender a sua relação mais direta com a profissão de Serviço Social.

1.2 O CONSERVADORISMO E A CONSOLIDAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Partindo da análise feita por Netto, J. (2001) sobre a natureza sincrética que envolve todo o processo de desenvolvimento da profissão de Serviço Social, conseguimos entender com clareza que a estrutura ideológica que caracterizou a profissão foi marcada por esse pensamento conservador, enfatizado anteriormente, que evidencia fortemente o “ethos burguês”. Cabe, a partir dessa análise, entender que esse conservantismo, inicialmente, é inspirado pelo pensamento católico romano, de cunho restaurador do antigo regime “[...] com especial relevo para as expressões da Doutrina Social da Igreja, a partir das formulações de Leão XIII” (NETTO, J., 2001, p.108). Porém, como insinua o autor, esta inspiração não é unívoca, pois outras formas de pensamentos também influenciaram o pensamento da profissão em sua consolidação, inclusive, os relativos aos ideais defendidos nos países protestantes.

Por isso, é importante compreender que do surgimento ao fortalecimento da profissão duas matizes se fizeram presentes, aquela vinculada ao continente europeu – mencionada anteriormente – e outra expressiva da sociologia positivista Norte Americana. Sendo fundamental analisar as divergências existentes entre esses dois caldos culturais³.

Conforme Netto, J. (2001), nos Estados Unidos, diferentemente dos acontecimentos ocorridos na Europa, a ausência de tradições organizativas societárias precedentes à ordem capitalista permitiu que o seu sistema econômico se desenvolvesse sem maiores problematizações, principalmente pelo fato de não haver apego ao passado, ou seja, à ordem feudal - o continente europeu traz consigo fatores diversos que influenciaram a cultura ideológica da sociedade e dessa forma, atingira todas as corporações profissionais. Como vimos, a Europa tem marcas do movimento revolucionário, uma imensurável herança católica e uma cultura de viés restaurador que nasce no período da Revolução Francesa, liderada

³ Netto (2001) denomina caldo cultural, a mistura de teorias que fizeram e continuam fazendo parte da profissão de Serviço Social.

por aqueles indivíduos protetores do regime tradicional, voltado à “[...] estabelecer hierarquias sociais estáveis e polarizada pela noção de ordem” o que pode ser denominado “neotradicionalismo” (NETTO, J. 2001, p.112).

Assim sendo, desenvolve-se no continente europeu o “catolicismo social”, movimento ligado à igreja católica que, segundo Netto, J. (2001) tem como postura o “anticapitalismo romântico”. Nesta lógica, junto ao movimento revolucionário, emergia o movimento católico. Nessa parte do mundo, a lógica do anticapitalismo romântico faz com que esse caldo cultural passe a, indiretamente, colaborar com a reprodução do capitalismo, ou seja, um processo de “apologia indireta” desse sistema, que garante a consolidação da profissão.

Dentro desta perspectiva, a intervenção do Serviço Social tem um objetivo restaurador, que procura integrar os indivíduos a uma imagem construída no passado a partir de uma coesão ética e moral. Na verdade, isto significa uma defesa, mesmo que indireta, do sistema capitalista, baseado no movimento da igreja que prega a moral e a ética a partir de uma intervenção restauradora de valores e práticas sociais, que muito mais se aproxima da defesa de um capitalismo com características de uma sociedade pré-capitalista.

Já na América do Norte, no início do século XX, surge o “movimento reformista” de cunho protestante impondo condições que “[...] assinalam a emergência de um bloco ideológico em que se fundem o fervor moral evangélico e a reflexão sobre a ordem social” ((NETTO J., 2001, p.114). Sendo assim, a filantropia vai se adequando a ideia de individualismo e burocracia e, dessa forma, a intervenção dos assistentes sociais é premiada pelo aspecto modernizador, em que a lógica do sistema estuda formas de integração social, adequando os indivíduos ao próprio capitalismo.

Inspirados em Estevão (2007), podemos citar aqui o prestígio da interferência de Mary Richmond, uma assistente social norte-americana, que seguindo a tendência da individualidade e do personalismo, desenvolve um método para o Serviço Social influenciando consideravelmente a profissão no início do século XX. Segundo a autora, esta profissional estudou e escreveu sobre o significado da profissão propondo uma direção técnica ao trabalho social, o que vai diferenciá-la das características do voluntariado e da filantropia católica europeia.

Dentre as obras publicadas por Mary Richmond, Estevão (2007) cita “Caso Social Individual” do ano de 1917. A publicação traz a tona o método de Serviço Social de Casos, o qual se propunha ao tratamento da personalidade individual no próprio ambiente social e, sendo assim, o profissional reconheceria a história individual dos clientes, investigando também o seu meio social. Dessa forma, seria possível identificar as possibilidades de mudanças de condutas nos indivíduos pela própria investigação de suas vidas.

Netto, J. (2001) verifica que a intervenção fundada no caldo cultural de matiz anticapitalista romântica ignora a racionalidade teórica substituindo-a pelo irracionalismo profundo. Paralelo a isso, eleva-se uma descrença em relação às instituições erguidas sob o capitalismo com o intuito de resguardar as instituições pré-capitalistas, sobre isto, o autor entende como o “organo-corporativismo”. Já no continente norte americano, onde este caldo se diferencia daquele defensor do anticapitalismo romântico, valoriza-se a direção teórica e nesta vertente “[...] a referência ao sistema de saber articulado no âmbito das ciências sociais é posta como compulsória [...]” (NETTO, J., 2001, p.117) e, simultaneamente, às instituições erguidas à sombra do capitalismo, inclusive o Estado, são consideradas apropriadas. Este último, inclusive, é visto como essencial para o progresso da sociedade.

Trata-se como se constata, de dois backgrounds com perfis, características e implicações muito particulares, que no limite, respondem pelo diferente processo evolutivo – das protoformas à profissionalização – do Serviço Social na Europa e nos Estados Unidos. (NETTO, J., 2001, p.118).

Baseados nesta interpretação, podemos resumir que o sincretismo europeu apresenta as seguintes marcas: anticapitalismo romântico, defesa da ordem precedente com opções capitalistas humanitárias e intenção restauradora. Enquanto que o sincretismo norte-americano já seria marcado por um “pragmatismo intelectual” (NETTO, J., 2001, p. 119) legitimado não no irracionalismo como ocorre na Europa, mas, numa “razão miserável” e na Religião Protestante. Segundo Coutinho (2010, p.51) essa miséria da razão “[...] desemboca num agnosticismo que oculta a essência do real”. Ela está atrelada, portanto, a burocratização capitalista que, por sua vez, ultrapassa as leis do mercado utilizando uma racionalidade formal e parcial na vida em sociedade.

Netto, J. (2001) prossegue enunciando que, em meados dos anos trinta, essas duas tradições passam a se comunicar. Neste momento, diferenças internas se fazem notar em cada uma delas, por exemplo, na cultura norte-americana a ideia de progresso social estava diminuindo e as tendências a optar por grande severidade de ordem moral e pela reforma apareciam com menos intensidade. Fortalecia-se a tendência de “psicologização” no trato dos problemas sociais reforçando a ideia de visão individualista e de “personalismo”, as quais permitiam uma interação com a tradição europeia tendente a reduzir a “[...] problemática social às suas manifestações individuais, com a hipertrofia dos aspectos morais” (NETTO, J., 2001, p.122).

[...] o personalismo norte-americano instaura um espaço em que os blocos cultural-ideológicos em presença podem interagir amplamente: o do irracionalismo que franqueia o passo ao psicologismo extremado e ao agnosticismo-limite – aquele em que o Incognoscível pode ter o rosto que o crente lhe atribuir (NETTO, J.,2001, p.123).

Nesse contexto, as próprias refrações da questão social passam a ser tratadas no espaço de personalismo e, posteriormente, da relação interpessoal inspirando a intervenção profissional na década de 1940, “[...] tal como vai se configurar o Serviço Social de Grupo, com marcados influxos da dinâmica e da terapia grupal” (NETTO, J.,2001, p.123).

Neste raciocínio, é instigante pensar na inserção da psicologização na profissão de Serviço Social, quando ela percebe a insuficiência de mudanças sociais pelo método de casos individuais. De acordo com Estevão (2007), a análise sobre os indivíduos agora ocorrerá por meio de grupos que apresentem problemas em comum e, por isso, a profissão passa a desenvolver novas técnicas de intervenção.

Como foi enfatizado, na cultura europeia também emergiam mutações, estas atreladas a tradição conservadora. O catolicismo, por exemplo, representado pela alta hierarquia, optou pela prática do Neotomismo.

O Neotomismo consiste numa restauração, remediada no século XIX, da filosofia pronunciada por Santo Tomás de Aquino no século XIII. Esta filosofia marcará as primeiras décadas do século XX iluminando a teoria e a prática do assistente social e, conforme Aguiar (1985), privilegiará primeiramente a explicação acerca de Deus para, posteriormente, acreditando na existência de uma hierarquia

entre os seres, analisar o homem, que para Santo Tomás, apresenta distinções de qualquer outro ser por possuir racionalidade e inteligência. Por ser racional, o homem possui a capacidade de escolha e de consciência sobre ele mesmo, podendo escolher os seus caminhos que tenderão, por conta da inteligência, ao bem comum generalizado, baseado no retrato de Deus.

As propostas da igreja influenciarão tanto instituições de cunho social quanto as faculdades católicas, inclusive no Brasil, infiltrando-se na formação dos primeiros assistentes sociais do País, corroboradas por disciplinas de cunho moralista e católico. Esta conjuntura, responsável por direcionar a racionalidade do Serviço Social em seus primórdios, explica a postura acrítica, moralista e coercitiva manifestadas por esses profissionais da época.

Como vimos, o surgimento da profissão está fincado na doutrina da igreja, inspirada pelo Neotomismo, porém, de acordo com Castro (2006), guiado também por duas encíclicas papais muito importantes, que significando instrumentos de orientação das atividades da igreja, ser extintos ou evitados conflitos sociais. Uma delas – a *Rerum Novarum* – de 1891, preocupava-se com a questão operária marcada pela exploração dos trabalhadores assalariados, criticando a insensibilidade dos homens ricos e abastados, mas, ao mesmo tempo tem como objetivo enfrentar as propostas socialistas, na medida em que defendia a manutenção da propriedade privada, que segundo seus pressupostos, consistia em um direito natural, divino. Defendiam, ainda, que a organização do Estado e da sociedade estaria sujeita à vontade de Deus.

Tratando dessa encíclica, Castro (2006), diz que ela defende que Deus concedeu a terra a todos, mas, não de maneira equitativa, portanto, o que cada indivíduo deveria possuir dependeria de seus esforços e das leis, adotando o princípio de que a desigualdade também é natural e apropriada à sociedade e, portanto, não deveriam existir conflitos entre capital e trabalho. Era, então, indicado “que os pobres não fossem tratados como escravos”, nem fossem superexplorados e que tivessem salários adequados, cabendo aos ricos, “os deveres de justiça e caridade” (CASTRO, 2006, p.58). Já ao operariado caberia,

[...] contribuir para a conciliação de classe, **aceitando disciplinadamente a sua condição de explorado** e, por consequência, não só se negar a participar nos movimentos que pudessem atentar contra a segurança do capital, mais ainda: deveria militar contra eles, especialmente contra as

organizações sindicais proletárias, emergentes graças aos influxos do pensamento anarco-socialista (CASTRO, 2006, p. 57, grifo nosso).

A *Quadragesimo Anno* (1931) é a outra encíclica que inspira a origem da profissão, compromissada em responder ao desafio do paganismo e da secularização. A carta inspira também a Ação Católica e nela, o Papa Pio XI enfatiza “[...] a importância do trabalho dos intelectuais e dos profissionais católicos na elaboração da doutrina social da igreja [...]” (CASTRO, 2006, p. 63).

Vê-se que as encíclicas inspiraram a criação de estratégias de intervenção no meio social, criadas pela igreja, com o intuito de conter as manifestações erguidas pelos segmentos da sociedade insatisfeitos com a situação de miséria e exploração, o que condiz exatamente com a racionalidade assumida pela sociedade burguesa e pelo Serviço Social em seu princípio. Dentro desta perspectiva, Castro (2006) fazendo uma relação com os documentos papais, analisa:

Desse modo, assim como antes foram os clérigos os encarregados da “beneficência diária” – lembrados por Leão XIII na *Rerum Novarum* –, ou das prefigurações do Serviço Social (como diríamos nós), assim também agora deverão ser os assistentes sociais católicos, entre outros profissionais leigos, os quem assumam na prática o “cuidado com a questão social”, acrescentando-lhe ao espírito caridoso a perícia técnica – os que assumam militantemente as “duras batalhas” e os “mais pesados trabalhos”. Eis como a caridade, o messianismo, o espírito de sacrifício, a disciplina e renúncia total passam a ser parte constitutiva dos aspectos doutrinários e dos hábitos que acompanharam o surgimento da profissão sob a perspectiva católica, e não só por auto definição interna, mas por um desígnio vaticano (CASTRO, 2006, p. 64).

No Brasil, a preocupação da igreja era a mesma de outros países – a restauração da sociedade cristã e a reforma social a partir da utilização das propostas dos papas, propagadas pela diocese. É através do movimento conservador da igreja que as elites da sociedade brasileira formadas por intelectuais, ao se aproximarem das recomendações constantes nas cartas papais, vão se embasando e criando estratégias de ação junto à camada mais miserável de desempregados e de trabalhadores operários. Tudo isto, com vistas à manutenção da tranquilidade. Nos períodos de estados autocratas, alas mais conservadoras da igreja propunham denúncias a todas as formas de discórdias populares dos regimes, resultando em repressão aos povos.

As elites católicas defendiam a moral apoiadas no pensamento alienante produzido pela classe burguesa. Consistia em uma reação burguesa, destinada a construir estratégias para desconstruir as lutas populares, no momento em que ela se percebe contrariada, na sua tarefa de desenvolvimento e consolidação do sistema capitalista. É assim que os intelectuais vão se posicionando, criando ou recriando as suas racionalidades, pelas quais, profissionais de diversas áreas vão fundamentando as suas ações.

Por sua vez, o Neotomismo e toda essa ação da igreja interagiram com a vertente norte-americana e lá, na década de 1930, a prática do Serviço Social foi influenciada por esta vertente, então, “os influxos, naturalmente, foram de mão dupla: a tradição europeia abriu-se às técnicas e aos procedimentos já desenvolvidos pelos norte-americanos” (NETTO P., 2001, p.126). No Brasil, esta interferência é percebida amplamente no momento de surgimento da profissão.

O Serviço Social nasce, pois, na passagem dos séculos XIX ao XX na Europa, expandindo-se posteriormente para o continente americano, ligado às atividades filantrópicas e as estratégias da igreja, do Estado e da burguesia para conter os efeitos da questão social, produzidas no processo industrializante, sobretudo, na consolidação da sociedade moderna avançada, caracterizada pela expansão da classe operária. Conforme Iamamoto e Carvalho (2001), na América Latina, o Serviço Social também surge sob essa mesma influência católica, tendo o Tomismo como inspiração teórica e prática da profissão.

Conforme Castro (2006), foi no Chile que surgiu a primeira escola de Serviço Social da América Latina, no ano de 1925, inserida num contexto de criação de instituições de beneficência e caridade, num cenário marcado pela exploração do trabalho e pelas lutas operárias. Assim, “a atenção aos pobres e desvalidos, durante a época da expansão capitalista, surge principalmente nos ambientes cristãos (protestantes e católicos) [...]” (EGG, 1975, p.129, *apud* CASTRO, 2006, p. 32, 33). As ações do Estado e das obras de caridade mantidas pela igreja, não constituem particularidade do Chile, no Brasil, por exemplo, segundo Iamamoto e Carvalho (2001), o clero participa do controle direto do operariado industrial dentro das fábricas, das vilas operárias e dos sindicatos, além disso, após a primeira guerra mundial surgem instituições assistenciais diversas no País, objetivando conter os efeitos da questão social.

O quadro socioeconômico que marca esse surgimento do Serviço Social na América Latina é aquele já vinculado ao capitalismo monopolista que tem início no final do século XIX. A idade do monopólio vai alterar substancialmente a dinâmica da sociedade mundial, aumentando as contradições que já existiam no estágio concorrencial, conferindo “à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica” (NETTO J., 2001, p.19). A burguesia vai criando sistemas complicados de mediação para manter a sua dinâmica e ampliar os lucros capitalistas através do controle dos mercados, o que constitui o objetivo principal da organização monopólica.

Neste período, vamos perceber uma alteração no processo de produção caracterizada pela centralização nas empresas monopolistas, investimentos internacionais pelos grupos hegemônicos, estímulo à inovação tecnológica e, conseqüentemente, a economia do trabalho vivo, proporcionando um aumento do número de trabalhadores do que se denominava de exército industrial de reserva.

No capitalismo monopolista fenômenos como a anarquia na produção e a concorrência exacerbada entre os grupos hegemônicos tornam-se visíveis. Este estágio vai aprofundar a contradição existente “[...] entre a socialização da produção e a apropriação privada” (NETTO, J., 2001, p 24) e para manter o objetivo principal que é a maximização dos lucros, utiliza-se de uma intervenção extra-econômica, por meio do Estado intervencionista que substituiu a forma de organização liberal erguida no capitalismo concorrencial.

Aqui o autor ressalta o fato de que a transição à fase do capital monopolista realizou-se paralelamente a uma evolução da organização das lutas do proletariado e do conjunto dos trabalhadores, tendo simetria com o aparecimento de partidos operários de massas que lutam e condicionam a burguesia monopolista para a generalização e garantia dos direitos civis.

O Estado Burguês, nesse período, “através da política social procurará administrar as expressões da questão social de forma a atender às demandas da ordem monopólica” (NETTO, J., 2001, p.30), preservando a força de trabalho. Assim, a política social constitui-se em ações que atenderão as sequelas da questão social, sobretudo, aquela feição recortada como problemáticas particulares, fracionadas, como: desemprego, fome, carência habitacional, acidente de trabalho, falta de escolas, incapacidade física, etc. Vimos que estas sequelas decorrem

fundamentalmente das contradições produzidas pelo capitalismo, diante da incapacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores. Frente a estas contradições, o Estado responde por meio de estratégias diversas.

Ao mesmo tempo, observa-se que as duas classes antagônicas – burguesia e proletariado – se complexificam e as estratégias burguesas acabam por combinar conservadorismo e reformismo. Conservando, como era de se esperar, apenas os aspectos relevantes para a manutenção da ordem. Dentro dessa perspectiva, surge a necessidade de um agente – o Assistente Social.

Porém, ao tempo em que esta prática continua se reproduzindo, as funções deste agente necessitam refuncionalizar as inspirações já existentes. Principalmente quando o profissional passa a ser requisitado pelas instituições estatais concebidas pela burguesia com a função de enfrentar a questão social. Neste momento, ocorre a inserção do assistente social nas políticas sociais, funcionalmente responsáveis por uma prática partícipe do processo de reprodução do sistema econômico vigente, tendo a sua prática compelida a submeter “[...] a população trabalhadora às diretrizes das classes dominantes em contraposição à sua organização livre e independente” (NETTO, J. 2001, p.77). O seu projeto,

[...] não se ergue como um projeto sócio-político particular, mas como uma articulação compósita de restauração e conservantismo que, condensada especialmente no campo do domínio ideológico da igreja católica, é capturado e instrumentalizado pelo projeto conservador burguês; nesta captura e integração, que não ocorre sem tensões, ele caminha para a laicização – e eis que vai interagir com outros projetos sócio-políticos, principalmente com o novo reformismo burguês de estratos médios (NETTO, J., p.78).

A discussão traçada até aqui, permite-nos captar a existência de um momento histórico em que o Serviço Social, inspirado numa vertente conservadora clássica fundamentada na postura da igreja inspirada pela filosofia Neotomista e pelas recomendações das encíclicas papais, guiou as suas ações por uma perspectiva moralista, imediatista com direcionamentos filantrópicos, coercitiva e pragmática. Percebe-se que a profissão nasce nessas bases, sendo demandada como uma prática profissional, e sabendo que nenhuma prática profissional está separada de uma forma de pensar da sociedade, o seu exercício foi inicialmente subsidiado por uma forma de pensamento social inerente ao conservadorismo clássico, alimentado

por essas fontes teóricas, acima citadas, que caracterizavam a sociedade antiga, advindas fundamentalmente da era medieval/feudal, anterior à sociedade capitalista.

Entretanto, não se pode desprezar o fato de que essa prática foi requisitada pela sociedade burguesa, interessada em controlar a classe trabalhadora para manter a sua reprodução, inspirada no conservadorismo moderno de cunho reformista, travejado pela perspectiva formal abstrata, a qual retificaremos adiante.

Com isso, identificamos a existência de uma contradição sobre o surgimento da profissão de Serviço Social, pois, ao mesmo tempo em que ela nasce como uma demanda da sociedade capitalista, tendo por objetivo servi-la, surge vinculada a uma instituição – igreja – que como vimos, representava fortemente a sociedade antiga. A legitimidade da profissão, no entanto, requisita a refuncionalização das funções preliminares, por isso, enfrenta a necessidade de rompimento com o confessionalismo em prol do projeto burguês. Reconhecemos, entretanto, de acordo com o que foi demonstrado, que após conquistar o seu espaço, a própria burguesia retroagiu ao conservadorismo de características historicamente tradicionais para favorecer a sua manutenção.

Ocorre que ao longo do processo histórico, o surgimento da profissão e as mudanças operadas na sua natureza e feição estão vinculadas ao desenvolvimento e as alterações ocorridas na sociedade capitalista nos diferentes continentes e espaços da sociedade, nos quais esta profissão encontra-se inserida, participando do processo de reprodução de suas relações.

No contexto Brasileiro, consoante ao pensamento de Iamamoto (2009), a intervenção no meio social se complexifica após a Primeira Guerra, criando as bases pelas quais passariam a requisitar a criação de instituições de assistência além de um agente profissional apto a lidar com a questão social erguida no desenvolvimento do sistema capitalista.

Iamamoto e Carvalho (2001) citam o nome de algumas instituições assistências criadas neste período. São elas: Associação das Senhoras Brasileiras (1920) no Rio de Janeiro e a Liga das Senhoras Católicas (1923), em São Paulo. Estes organismos eram conduzidos pela burguesia e recebiam ajuda do Estado, tendo como objetivo amenizar os efeitos das sequelas erguidas com a industrialização, priorizando a atenção aos menores de idade e as mulheres através de ações de cunho caritativo e filantrópico. É importante esclarecer que essa

conjuntura acontece durante o início do movimento católico brasileiro. Esse amálgama, entre as ações conduzidas pelas instituições sociais e pela igreja para intervir junto ao proletariado, representou as protoformas da profissão de Serviço Social no Brasil.

Sequencialmente, a autora explicita que em 1932 surge o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo - CEAS com o propósito de fortalecer e energizar estas ações contando com a supremacia feminina. Neste centro, mulheres religiosas organizavam cursos de formação internas para o aprimoramento sobre a doutrina social da igreja e a ampliação do conhecimento sobre os problemas sociais, findando num esforço dos seus membros em prol do bem estar da sociedade. Na documentação do período destaca-se o relatório do CEAS, que nos demonstra a evolução da participação da mulher:

Certamente, não foi hoje que a Paulistana aprendeu a se interessar pelos destinos políticos de sua terra [...]. Se largos anos de paz e prosperidade haviam adormecido o interesse feminino pela política do país, ele despertou nas horas de sofrimento de São Paulo. E foi em 1932 que a mulher resolveu retomar parte ativa e direta na luta que se está travando pelos destinos de nosso estado e do Brasil (IAMAMOTO; CARVALHO, 2001, p. 169).

Estimulado pelo CEAS e apoiado na igreja católica, no ano de 1936 é fundada em São Paulo a primeira Escola de Serviço Social do Brasil, demandada também pelo Estado. Tão logo, cresce a demanda por essa formação técnica especializada incentivando a sua institucionalização. Junto com a escola são criadas outras instituições de configurações estatais, responsáveis pela oferta de atividades de assistência e proteção social.

Iamamoto e Carvalho (2001) expõem que, em seu princípio, a profissão de Serviço Social no Brasil vai intervir no sentido de reajustar o comportamento dos indivíduos a lógica de normalidade sugerida pelas racionalidades conservadoras. Por isso, na década de 1930 terá a sua prática orientada pela técnica de Casos Individuais.

Prosseguindo esta análise, ainda tomando por base o pensamento de Iamamoto e Carvalho (2001), vimos que em 1937 pelos esforços do Grupo de Ação Social (GAS) é criado no Rio de Janeiro o “Instituto de Educação Familiar e Social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2001, p. 181) constituído pelas escolas de Serviço Social e de “Educação Familiar”. Esta cidade, na década de 1930 era a capital do país e

além de concentrar notáveis setores da administração pública, era possuidora de um enorme e antigo polo industrial, o qual favoreceu ao crescimento do proletariado no local e da questão social.

Segundo relatório construído pelo Instituto de Educação Familiar e Social em 1938, transcrito por Aguiar (1985, p.30), cabia a ele:

Formar entre as mulheres, não de uma classe, mas de todas as classes sociais, uma consciência de comunidade cristã que venha substituir o individualismo liberal egoísta sem cair na socialização inumana e estatal. Para isso forma assistente sociais, educadoras familiares e donas de casa que venham ser no meio em que vivam e trabalham, nos institutos em que ensinam ou nos ambientes sociais em que atuam, como elementos de correção das anomalias sociais, verdadeiros elementos de renovação pessoal e católica.

As interpretações apresentadas até o momento demonstram a interferência do pensamento conservador na formação do Serviço Social e evidencia a marca essencialmente feminina da profissão nos seus primórdios, principalmente, porque como vimos, o seu surgimento está atrelado às práticas outrora realizadas por mulheres caridosas, sobretudo, por aquelas representantes da alta sociedade, por religiosas e, posteriormente, por mulheres preocupadas com a questão social. Somente na posterioridade, os homens passam a se inserir nos cursos de Serviço Social. É importante frisar que: “a exemplo das escolas de São Paulo e do Rio de Janeiro, a maioria das escolas até 1950 terá a influência direta da Igreja Católica, tais como: Natal, Belo Horizonte, Porto Alegre, Escolas Masculina do Rio e de São Paulo” (AGUIAR, 1985, p.30).

Nesse entrecampo, como afirma Netto, J. (2001, p. 128), o Desenvolvimento de Comunidade é introduzido no Serviço Social “[...] entre as décadas de quarenta e cinquenta, a profissão já possuía o seu referencial cultural-ideológico travejado pela consolidação da interação entre os backgrounds europeu e norte-americano”. Nesse momento, o profissional passa a desempenhar uma função de “agentes das mudanças sociais”, responsáveis pela integração social ao dinamismo do sistema capitalista, não mais trabalhando com grupos e sim, com comunidades inteiras.

Do seu surgimento até os anos de 1960 o Serviço Social terá a influência de três áreas do conhecimento: a filosofia neotomista, a psicologia americana e a sociologia positivista, em sua perspectiva funcionalista, tanto na base da teoria servindo de referência, quanto na sua prática. Esta influência do positivismo é que

dava sustentação à ordem burguesa e, nessa década, vivenciava-se no Brasil o período do desenvolvimentismo, cujo objetivo era retirar os países Latino Americanos do atraso econômico. Também nesse período, segundo Estevão (2007), o Serviço Social, através de ações desenvolvidas com a comunidade, buscará adotar recursos instrumentais potenciais, como aptidões existentes nos grupos de pessoas. Apoiada nesta perspectiva pôde desenvolver um processo de ajustes em que o desenvolvimento se concentraria em recursos próprios.

Conforme Netto, J. (2004), para favorecer ao sistema capitalista, o Estado, em meados da década de 1960, busca redirecionar as políticas sociais resultando, desse modo, à necessidade de reformular as suas bases estruturais, o que supõe a necessidade de modificação das instituições onde se inseriam os assistentes sociais, modificando também o seu perfil profissional. O mercado de trabalho dos assistentes sociais consolida-se neste processo de reorganização do Estado e também na evolução de médias e grandes empresas, graças ao crescimento da indústria, quando surge a necessidade de controlar a força de trabalho no espaço da produção.

Nesse período, como demonstrado acima, ele se apoia em expressões teórico-metodológicas do pensamento absolutamente conservadoras, cujas referências concebem os problemas sociais como negligências ou incapacidades individuais dos sujeitos que entram ou permanecem em condição precária de vida. Assim justificam a necessidade de controle desses sujeitos que entram em desajuste com a ordem social, necessitando ser ajustados para não perturbar o processo de reprodução dessa ordem.

A condição de reformular o Serviço Social para adequá-lo as exigências da sociedade capitalista vai interferindo diretamente nos espaços de formação profissional moldando suas características, marcadas anteriormente apenas pelo confessionalismo. É justamente no período de vigência da “autocracia burguesa”⁴ que a profissão é introduzida nas universidades, ou seja, as antigas escolas mantidas fundamentalmente por instituições religiosas, que priorizavam valores morais, vão sendo transferidas para os centros universitários, sobretudo os Federais e Católicas (PUCs), ampliando e modificando, a partir deste momento, o seu quadro de disciplinas, como por exemplo: inserindo a sociologia, a psicologia social e a

⁴ NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social pós-64. 7ª edição. São Paulo. Cortez, 2004.

antropologia. Estes fatores acabaram abrindo o caminho para o surgimento de novas formas de pensamento no ambiente profissional.

Percebemos que foi em meados de 1960 – em plena Ditadura Militar – que o Serviço Social se renova, porém, sob o patamar do pensamento conservador da autocracia burguesa, de forma laicizada. Netto, L. (2011), assim como outros autores, analisa que foi através do movimento de reconceituação⁵ que se inicia o processo histórico de renovação.

A vinculação do serviço social “tradicional” aos interesses das classes dominantes, a sua legitimação prático-pedagógica da ordem burguesa, o seu papel disciplinador e “integrador” frente às classes e camadas subalternas, a sua funcionalidade na reprodução do *status quo* – estes foram, à época, os alvos prioritários dos intelectuais da Reconceituação. (NETTO, L., 2011, p.23).

Pode-se dizer que essa renovação parte da necessidade de inovação da prática profissional no contexto ditatorial, por onde se inicia uma tendência modernizadora voltada a busca do avanço técnico da profissão para lidar com as demandas do período. Nesse ensejo, os documentos de Araxá e Teresópolis são frutos de encontros vivenciados pela categoria profissional de assistentes sociais no final dessa década e início da de 1970, com o intento de modernização, os quais “[...] explicitam e reafirmam a diretriz tradicional do Serviço Social em busca da integração social [...]” (SILVA E SILVA, 2011).

De acordo com essa autora, a formação passou a priorizar as atividades burocráticas de coordenação e planejamento. Há que se considerar que a renovação nesse período, seguindo o raciocínio de Santos, Josiane (2007, p.56), também refletiu momentos de reprodução do pensamento conservador. Consistiu na “modernização conservadora e a reatualização do conservadorismo”.

Na década de 1970, ocorre a aproximação da profissão com a vertente marxista e foi ao aproximar-se do marxismo, durante este movimento de reconceituação, mesmo que através de fontes secundárias e ecléticas, como justifica Netto, L. (2011), que o Serviço Social passa a ter a possibilidade de analisar criticamente as racionalidades seguidas por ele até este momento, erguendo um estudo mais abrangente sobre a sua historicidade. É necessário salientar, pois, que

⁵ O movimento de reconceituação foi inaugurado no “[...] Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, realizado em Porto Alegre (RS), e no qual veio à luz a chamada geração 65” (NETTO, L., 2011, p. 23).

nessa fase a crítica tecida pela categoria abrangeu apenas a percepção da existência de traços positivistas do Serviço Social tradicional.

Apesar das dificuldades tracejadas no período ditatorial em relação à exposição de ideais contrários ao pensamento defendido pelos sujeitos hegemônicos: militares, governo e burguesia, vários profissionais de Serviço Social se colocam como parte dos trabalhadores explorados e mecanizados – aptos a contribuir somente com o desenvolvimento econômico do país – passando a apoiar a esse segmento, principalmente, no período de distensão política.

Ressurgem na passagem dos anos 1970-1980 os movimentos sociais no seio dos quais se inicia a luta brasileira contra esta ditadura e em prol da democracia. Neste ensejo, criou-se “[...] o quadro necessário para romper com o quase monopólio do conservadorismo no Serviço Social [...]” (NETTO, J. 1999, p.10) e finalmente, ao término da tirania ditatorial, erguem-se as bases para a criação de um novo projeto profissional. Dessa forma, o Serviço Social passa a refletir sobre a construção de projetos diferentes daqueles vinculados à burguesia. Finalmente, a partir dos anos de 1980, emerge, através de importantes estudiosos brasileiros, uma preocupação em resgatar o desenvolvimento histórico da profissão levantando questionamentos sobre o conservadorismo e sobre a dinâmica de se pensar a partir de uma perspectiva histórico-crítica⁶.

O ponto de partida para o movimento de mobilização e construção deste projeto diferenciado foi o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (1979), conhecido como Congresso da Virada, quando de forma organizada, uma vanguarda profissional decide virar a página do Serviço Social. No seio do movimento de recusa e crítica ao conservadorismo nasce, enfim, o Projeto Ético-Político da profissão construído por um corpo profissional organizado e preocupado em redimensionar as funções da profissão de forma a abandonar a sua antiga funcionalidade e torná-lo condizentes à perspectiva da emancipação humana.

Frente ao quadro relativo à questão social, este projeto exige “[...] um aprofundamento dos itens que o compõem: Lei de Regulamentação da Profissão; Diretrizes Curriculares da ABEPSS e o Código de Ética Profissional [...]” (Silva, M.,

⁶ Segundo Leila Escorsim Netto (2011), o CELATS se propôs a promover no final dos anos de 1970, através de pesquisas, a construção de um arsenal teórico vinculado à história do Serviço Social latino americano, tendo como importante representante no Brasil, a autora Marilda Iamamoto.

2012, p. 20). Formula-se, em 1986, um novo Código de Ética Profissional, cujos princípios vinculam-se aos pressupostos teórico-metodológicos inspirados no pensamento crítico-marxista, o que lhe diferencia dos códigos anteriores, os quais se orientam por “[...] valores muito mais morais que éticos, mantendo o foco no ajustamento dos indivíduos, culpabilizando-os por suas inadaptabilidades ao conjunto da sociedade” (Silva, M., 2012, p. 27). O projeto do qual esse código é parte avançou nos anos 1980, fortaleceu-se a partir de sua reestruturação na década de 1990 e permanece em construção na atualidade.

A respeito da aproximação com o paradigma marxista, partindo-se da análise de Santos, Josiane (2007), verifica-se que ocorre de maneira mais concreta na década de 1990 modificando positivamente a postura da profissão e rompendo com o paradigma conservador. Entretanto, esta aproximação foi seriamente comprometida com problemas decorrentes dos enviesamentos, equívocos e reduções da perspectiva marxiana, num processo conhecido como vulgarização do pensamento Marxista.

A reconstrução do pensamento teórico dentro do serviço social possibilitou modificações na legislação da profissão, “trata-se dos valores e princípios formulados no Código de Ética e na Lei de Regulamentação da Profissão, ambos de 1993, bem como das novas diretrizes curriculares aprovadas em 1996”. (SANTOS, Josiane, 2007, p.79). Vale ressaltar que a primeira Lei de Regulamentação da Profissão havia sido criada no ano de 1957 e vigorou até o ano de 1993. Portanto, esses novos documentos são pautados em princípios ético-políticos e em diretrizes teórico-metodológicas que apontam para um novo redirecionamento social e político da prática dos Assistentes Sociais, os quais permitiram uma caracterização do papel social e da compreensão do lugar e das condições de inserção da profissão na sociedade.

Todavia, na década de 1990 consolida-se no Brasil o modelo neoliberal na forma de organização estatal, a exemplo da erguida nos países desenvolvidos durante a década de 1970, quando o padrão de acumulação taylorista/fordista entra em colapso e com ele a crise, o estado intervencionista - o Welfare State. Lembremos que após a Segunda Guerra Mundial o fordismo se associa ao keynesianismo proporcionando um significativo avanço no modo de organização e desenvolvimento industrial, sendo capaz de consolidar um padrão de acumulação do

capital. Este padrão se amplia por todo o mundo até o final da década de 1960 e para reestruturar esse padrão econômico e cultural, o capital mobiliza a união do sistema flexível de produção, denominado toyotismo, com as propostas neoliberais de organização e estruturação do Estado, de modo a engendrar uma nova forma de regulação social, capaz de possibilitar a reprodução de um novo padrão de acumulação do capital (ANTUNES, 1999).

Dentro dessa conjuntura, sustentam-se as reformas dos Estados Nações, dando uma nova formatação a concepção e estruturação da sociedade moderna. Esta nova formatação consiste em um conjunto de medidas tomadas pelo capital para superação de sua crise de acumulação, estruturando um regime de acumulação flexível, que segundo Antunes (1999), é caracterizado pela nova divisão de mercados, sobretudo, pela financeirização do capital, o desemprego e a precarização do trabalho, o capital volátil e as privatizações que transferem as funções de responsabilidades estatais ao setor privado.

Nesta direção, o Estado brasileiro, na contemporaneidade, referenda-se formatado numa dimensão de negação de direitos outrora conquistados e garantidos na Constituição Federal de 1988 e em outras legislações. Essa negação tem se expressado nas políticas sociais públicas, inclusive e, sobretudo, no campo educacional e da seguridade social. De acordo com Santos, Josiane o neoliberalismo,

[...] tem investido na destruição da utopia, da esperança que alimenta os movimentos sociais, abrindo as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória. Resulta daí não só o enfraquecimento do Estado, o que é extremamente funcional à ordem atual, mas principalmente da organização dos trabalhadores [...]. Outros fenômenos têm sido típicos dessa conjuntura conservadora, como a conversão de intelectuais progressistas ao ideário da ordem à moda pós-moderna [...]. (SANTOS, Josiane, 2007, p. 25).

Ainda conforme Santos, Josiane (2007), nesse contexto, a burguesia age em cima de valores “aristocráticos” a partir de concepções conservadoras, que vão interferir diretamente na forma de pensar dos indivíduos, propondo, como no seu período clássico, uma passivação, pela aceitação dos fatos. Cultiva-se, pois, segundo a autora, “o clima de vazio ideológico” pelo qual a consciência humana não admite a possibilidade de uma transformação social a partir do nascimento de novos projetos societários. A sensação de desconforto, de fragilidade, de precariedade assola toda a sociedade, o clima é de incerteza e de descartabilidade.

No decênio de 1990 se aprofunda de forma dramática e veloz a exclusão social, ou seja, os indicadores de pobreza, o desemprego e a precarização das relações de trabalho no Brasil. Neste panorama, as políticas públicas passam a ser transformadas em objetos de reformas e ajustes neoliberais, segundo Boschetti (2009), os neoliberais consideram nocivas para o fator econômico as políticas sociais experimentadas em alguns países a partir da expansão do Welfare State, depreciando também o movimento operário e os sindicatos dos trabalhadores.

Desta forma, ao mesmo tempo em que a categoria de assistentes sociais se envolve com um projeto, de fato, crítico-dialético, o perfil liberal assumido pelo Estado na sua forma de organização institucional nessa década, desafia o seu projeto profissional. A lógica mercantilista se intensifica neste período, atingindo todos os aspectos da vida social, dentre eles, saúde, habitação e educação, inculcando sobremaneira o processo de formação em Serviço Social ao ramo de acumulação do capital, que passa a direcionar todas as formações para o atendimento das demandas do mercado.

Assim, características advindas do surgimento da profissão parecem ressurgir, de modo que o assistente social volta a direcionar sua prática a uma perspectiva conservantista. Observa-se uma prática fatalista e a coisificação dos fenômenos sociais, a partir de uma visão conservadora, defendida por uma suposta nova racionalidade – a pós-modernidade – que se contrapõe a razão moderna. Conforme Santos, Josiane (2007, p 42 - 44), isso significa:

[...] a construção de uma racionalidade sem as pretensões universalizantes da razão moderna que, resolvendo alguns “probleminhas”, tornará essa ordem sociopolítica adequada para todos, indistintamente. [...] as críticas polarizam frontalmente com o marxismo enquanto teoria social que desenvolve a racionalidade dialética da ilustração, com todo o seu potencial totalizante [...] as críticas acabam por não atingir – e até por se apropriar dos – fundamentos conservadores do positivismo por quanto reverenciam o aparente, conseqüentemente, a imediaticidade empírica [...].

Compreende-se, então, que a relação do Serviço Social com a ciência moderna, de acordo com Santos, Josiane (2007), está, de um lado, atrelada a modernidade burguesa e de outro, ao conservadorismo antimoderno, assim, coube à profissão a “[...] aceitação das desigualdades de classe, de gênero, de raça atribuindo-as ao terreno do individual, quando não do patológico” (PARRA, apud SANTOS, Josiane, 2007, p. 69), bem como o disciplinamento e a capacitação da

força de trabalho. Na atualidade, a visão dialética, alcançada através do Marxismo clássico pela profissão, está sendo relegada e criticada pelos teóricos apoiados no paradigma pós-moderno, subjugando novamente a profissão ao pensamento conservador. São traços da Pós-Modernidade:

“[...] desaparecimento das grandes oposições tradicionais nos domínios da arte, da política, da filosofia, do social, assim como a emergência de novas categorias, mais locais, mais operatórias e, certamente também, mais efêmeras” (CARRILHO, 1989: 65 *apud* GUERRA, 2011, p.96).

Neste pensamento, segundo Guerra (2011), compreende-se a totalidade social abrangida, porém, de maneira “multifacetada”, em que se constrói a realidade através dos “meios de comunicação”. Retificando esta análise, “o que atribui sentido e significado a verdade não é a práxis social histórica dos homens, mas seu universo sócio-simbólico, daí que a racionalidade passa a ser derivação do consenso” (GUERRA, 2011, p. 98). Este consenso depositado nas ações dos homens retira de foco a existência de interesses diferentes entre eles e entre as relações de força e poder.

Verifica-se que a perspectiva neoliberal traz características inteiramente ligadas ao conservadorismo clássico, expressando-se a partir do paradigma pós-moderno que ganha espaço, emergindo no debate teórico desde a última década do século passado, orientando uma instrumentalidade à intervenção absolutamente conservacionista.

Essa racionalidade, assim como a funcionalidade desse projeto neoliberal implicam em consequências maléficas relativas aos princípios e diretrizes que orientam as políticas públicas, as quais, vão se caracterizando pela perspectiva seletiva e moralista, como é o caso da Política de Assistência Social no Brasil – campo de trabalho prolífero dos assistentes sociais – e que segundo Guerra (2011), exprime as exigências da burguesia.

Políticas sociais vão sendo adequadas as exigências da reforma de Estado, caracterizada pela privatização. Segundo Faleiros (1985) em alguns países, como os Latinos Americanos, empresas passam a responsabilizarem-se pela efetivação das políticas sociais como forma de estimular a produtividade a todo custo, com isso ele reproduz duas lógicas inseparáveis: a insegurança no emprego e a disciplina do

trabalho. Proporciona através de suas ações a preservação da mão de obra barata, condizente com as condições impostas pelo capital.

Essa lógica também se estende para o processo educacional que é conduzido a um sistema de adaptação às necessidades econômicas vigentes, no sentido de favorecer ao crescimento de instituições educacionais rentáveis ao capital, apoiado em uma débil qualidade dos recursos humanos, que pela ausência de uma política de qualificação apresenta uma característica alienada, aumentando, assim, o número de diplomados não qualificados e, por conseguinte, desempregados, por não responder aos níveis da concorrência. Neste entremeio, está situado o nosso debate em relação à formação de Serviço Social na cena contemporânea.

1.3 AMEAÇAS DO NEOCONSERVADORISMO PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE “PÓS-MODERNIDADE”

Partindo do pressuposto de que a requisição do profissional de Serviço Social é parte do quadro pelo qual surge a necessidade social da criação de um agente de transformação que se responsabilizaria, junto a outros profissionais, pelo controle direto do proletariado, entende-se que orientado pelo pensamento positivista, o Serviço Social vai se expressar por meio de práticas sociais representativas da forma de organização dos segmentos hegemônicos, determinada pela racionalidade burguesa. Então, se as práticas positivistas encontravam-se em função da construção da sociedade burguesa, concomitantemente, a prática do Serviço Social também se colocava em função da reprodução dessa sociedade e foi assim que “[...] o cotidiano profissional materializou-se a partir de abordagens de caso, grupo e comunidade, com grande afinidade para a política de desenvolvimento vigente no país [...]” (SILVA, M., 2012, p. 27).

Ao beber da fonte do pensamento positivista, o Serviço Social vai inserindo no seu processo de formação uma racionalidade carente de criticidade e de uma visão totalizadora das demandas que lhes vão sendo impostas. Configuram-se ações especificamente imediatistas, organizadas por instrumentos e técnicas para responder momentaneamente aos efeitos da questão social, pois, como dissemos anteriormente, pela perspectiva positivista as referências que subsidiavam o

tratamento político dado à sociedade estavam em harmonia com aquelas condizentes às ciências da natureza.

A recorrência ao pensamento formal abstrato, representado hoje pela pós-modernidade, incutiu e continua impondo à sociedade uma racionalidade isenta de análise histórica, crítica e dialética interferindo em todo o processo educativo, comprometendo todas as profissões, inclusive, a de Serviço Social.

Todo o processo histórico da profissão é marcado pelo conservadorismo, ainda que, como vimos, em determinados períodos históricos a profissão apresentou características diferenciadas, resultantes dos processos de mudanças, dentre eles, os movimentos de intenção de ruptura com esse conservadorismo. Entretanto, esse movimento de ruptura tem caminhado em paralelo com a reprodução, no interior da profissão, de perspectivas teóricas vinculadas a novas formas de conservadorismos. Atualmente, como demonstrado acima, a profissão recebe a influência da pós-modernidade, que se configura, hoje, como expressão do neoconservadorismo e a partir desse diálogo tende a interpretar a realidade de forma simplista e sem problematização.

Fundamentando-nos em Santos, Jair (1980) esta pós-modernidade, a qual tanto enfatizamos nesse debate, surge nos anos 1950, na sociedade pós-industrial expandindo-se na década seguinte, quando pensadores diversos alegam a debilidade da razão moderna. Nos anos 1980, esta propensão tem seus referenciais divulgados em jornais e revistas. Segundo o autor, o cenário que marca esta forma de pensar e viver é justamente o da maré tecnológica iniciado com a expansão da computação, ou seja, a era das informações prontas, acabadas, simuladas⁷.

As informações vão sendo repassadas às pessoas num ritmo tão acelerado que o entendimento real dos acontecimentos vão se tornando superficiais, ou seja, ao mesmo tempo que é dada aos sujeitos a possibilidade de apropriar-se de tudo, não há como se aprofundar dos fenômenos com maior propriedade. Esta sociedade torna-se tão compilada de signos, de informações fragmentadas que o indivíduo fica alheio, indiferente, desatento, buscando acompanhar toda a fluidez deste processo.

O indivíduo na condição pós-moderna é um sujeito blip, alguém submetido a um bombardeio maciço e aleatório de informações parcelares, que nunca formam um todo, e com importantes efeitos culturais, sociais e políticos.

⁷ Santos, Jair (1980, p. 12) fala sobre “simulacro”, o qual “[...] fabrica um hiper-real, espetacular, um real mais real e mais interessante que a própria realidade”.

Pois a vida no ambiente pós-moderno é um show constante de estímulos desconexos onde as vedetes são o design, a moda, a publicidade, os meios de comunicação (SANTOS, JAIR, 1980, p. 27).

A sociedade pós-industrial é marcada por este show de estímulos visuais, cognitivos, dispostos pela robótica, computadorização em todos os âmbitos, inclusive, no trânsito, arsenal de objetos eletroeletrônicos, fórmulas mágicas de estética, variedades de esportes e lazer, facilidade de comunicação, entre tantos outros fenômenos que acabam seduzindo os indivíduos a tal ponto que o interessante para a vida passa a ser apenas o usufruto destes artigos – facilitadores das atividades cotidianas. O desejo por esses bens é instigado pelas propagandas, muitas vezes surreais, de produtos e/ou serviços.

Todo esse jogo de sedução, ou como queira Santos, Jair (1980), de “signos”, na imposição dos bens e serviços à sociedade, contribui para a composição de um indivíduo “dessubstancializado” e “sincrético”, ou seja, um sujeito informatizado, porém, frívolo, sem identidade, sem capacidade de aprofundamento dos conteúdos. O amálgama de notícias, de indicações de produtos, de prestações de serviços acabam provocando uma tamanha falta de referência que tem levando grande parte da população a indefinições e falta de clareza sobre os efeitos sociais.

Nesta fase não existe a necessidade de aprofundar o entendimento das coisas, o que importa são os signos, ou seja, uma marca, um símbolo. Estes signos, manifestados através de produtos de todas as espécies, exigem escolhas rápidas, “moda e modismos em alta rotatividade ditam o ritmo social.” (SANTOS, JAIR, 1980, p.99).

Vivencia-se uma realidade baseada na sociedade industrializada, moderna e tecnológica que cultua o moderno, produtivo e o polivalente em que a inserção na vida social sugere a possibilidade de consumo. As pessoas estão sendo habilitadas a consumir produtos de fácil utilização e a tomar rápidas decisões prejudicando a capacidade reflexiva sobre os processos sociais e políticos do cotidiano, “[...] a facilidade para o usuário faz picadinho da democracia” (SENNETT, 2006, p.155).

Na verdade, a subordinação ao movimento do desenvolvimento capitalista ultrapassa os limites produtivos para dominar estrategicamente a circulação e o consumo, além de articular uma indução comportamental em toda a sociedade, atingindo várias instâncias da vida pessoal. O capitalismo na expectativa de angariar lucros se caracteriza por uma lógica atrelada ao cotidiano dos indivíduos.

Por essa perspectiva, percebemos a intensificação do individualismo, numa busca incessante pela satisfação de suas necessidades e desejos. Esta busca envolve desde o alcance de variados objetos úteis – e inúteis – até a apropriação de serviços como saúde, lazer, educação, aperfeiçoamento pessoal, informatização, entre outros. Com a gama enorme de bens e serviços direcionados a todas as faixas etárias e gostos, resta ao indivíduo apenas escolher os que mais lhe interessam para destacar a sua individualidade.

Santos, Jair (1980) reflete o quanto este individualismo contribuiu para o enfraquecimento de lutas por melhorias sociais, tão visadas na modernidade, quando massas inteiras de trabalhadores iam às ruas buscando mudar a sua história. Na pós-modernidade, pelo contrário, rompe-se o historicismo e despreza-se a intenção de futuro, à medida que o momento presente ganha prioridade nas relações sociais, as grandes revoluções de cunho progressista perdem o seu apogeu. Consonante com o escritor, “a massa moderna queria a história quente, combativa; a pós-moderna quer esfriar a história, congelá-la numa sucessão de instantes isolados e sem rumo.” (SANTOS, JAIR, 1980, p.91). Ainda sobre esta última, Santos, Jair afirma que,

A massa pós-moderna, no entanto, é consumista, classe média, flexível nas idéias e nos costumes. Vive no conformismo em nações sem ideais e acha-se seduzida e atomizada (fragmentada) pelos mass media, querendo o espetáculo com bens e serviços no lugar do poder. Participa, sem envolvimento profundo, de pequenas causas inseridas no cotidiano - associações de bairro, defesa do consumidor, minorias raciais e sexuais, ecologia. (SANTOS, JAIR, 1980, p.90).

Simultaneamente, a celeridade pela qual os fenômenos vão atingindo todos os aspectos das relações sociais, não somente na área de consumo, mas, também nas relações de trabalho e de oferta de serviços, implica – assim como nas escolhas – na condução superficial das atividades desempenhadas nestas relações. Condicionam a necessidade de mutações e ações imediatistas, sem a pretensão de uma práxis a partir de uma análise mais aprofundada.

Coelho (2013) enuncia que o homem perde assim a autonomia na condução de sua vida. Heterogeneidade e imediaticidade tornam-se qualitativos fundamentais neste momento de desenvolvimento do capitalismo.

Outro fenômeno da pós-modernidade tratado por Santos, Jair (1980) é a capacidade de mesclar tendências incomuns, ou seja, estilos diversificados, um pluralismo ausente de qualquer problemática, um ecletismo incontestado. Isto ocorre em todas as áreas, sejam nas artes, na literatura, sejam elas, na filosofia quando teóricos cruzaram ideologias muito diversificadas⁸. Considera-se a partir deste raciocínio a “[...] decadência das grandes ideias, valores e instituições ocidentais”, o “[...] declínio das grandes filosofias explicativas, dos grandes textos esperançosos” (SANTOS, JAIR, 1980, p.72).

As reflexões incitadas demonstram a fragilidade em que vai tomando o curso das relações sociais marcadas por fatores adversos ao progresso, o fim da história, a idolatria ao presente, o enfraquecimento dos combates coletivos, o individualismo exacerbado, o consumo desenfreado, o aniquilamento de referências, a subjugação das grandes filosofias interpretativas, outrora inflamadas. A problemática levantada reflete-se gravemente na condução do ensino superior à medida que restringe a produção e reprodução de conhecimentos.

Os espaços de formação não são somente adequados aos parâmetros da classe hegemônica, eles sofrem ainda, uma coesão comportamental adequada às exigências da burguesia, a qual combina um conjunto de características, consideravelmente fundamentais para a indução do comportamento dos indivíduos.

Entendemos que esta perspectiva vem ganhando centralidade no processo de formação nos dias atuais, sobretudo, nas agências formadoras, que se vinculam as demandas do mercado capitalista. Não é nossa intenção, no entanto, aprofundar a discussão sobre os princípios destas unidades educacionais neste momento, - pois é objeto tratado no capítulo subsequente – mas é essencial entendermos que sob a racionalidade pós-moderna, constitui-se um arsenal de material didático adotado por várias unidades, os famosos cadernos com resumos esquemáticos vendidos aos alunos, sobretudo, nas instituições não presenciais. Produção esta, responsável pela fundamentação teórica dessas formações.

Sob a égide do pensamento neoconservador da pós-modernidade, acreditamos que na produção deste material, técnico e esquemático, a razão dialética esteja sendo relegada do campo da produção do conhecimento na

⁸ Um exemplo desse cruzamento foi conduzido por Jean François Lyotard ao unir Marx com Freud. (SANTOS, JAIR, 1980, p. 83)

formação profissional dos sujeitos, em nome de um tecnicismo operacional, fragmentado, que toma a realidade a partir das microrrelações isoladas do seu todo.

Esta interpretação referencia-se no pensamento de Santos, Josiane (2007), com o qual concordamos, tendo em vista que ele permite identificar a existência de múltiplas análises societárias tecidas superficialmente que abstraem tudo o que se refere à ideia de totalidade, num esforço de retirar de cena qualquer vestígio das categorias universalizantes erguidas no projeto da modernidade. Por consequência, esses influxos interferem na parcialidade e fragmentação vistas no enfrentamento da realidade, que parte do pressuposto de que,

[...] no nível da teoria social, o que Jameson (1996) denominou de “nova falta de profundidade” presente na esfera da cultura por meio do pastiche e do ecletismo. Percebe-se que esta superficialidade analítica, sendo um componente funcional a ordem burguesa, possui um caráter conservador, pois, termina por afirmar a sua positividade. (SANTOS, Josiane, 2007, p. 45).

Isto restringe a instituição de formação acadêmica apenas a um espaço de transmissão de saberes técnicos, esquemáticos e irrefletidos, ou práticas de treinamento, descolado do contexto das relações sociais que lhe originam e as quais se destinam. Dessa forma, vê-se, portanto, o ensino direcionado e comprometido com uma formação de cunho tecnicista. No patamar desse direcionamento, as unidades acadêmicas de formação perdem a capacidade de oferecer um processo de formação orientado no patamar do desenvolvimento do pensamento ontológico e no cultivo à percepção crítica, pautada no respeito aos valores universais, capaz de servir a coletividade, ultrapassando a mera sistematização técnica do fazer imediato, necessário à reprodução do capital.

A performance traçada até aqui quanto a pós-modernidade, nos leva mais uma vez a transcrever Santos, Jair (1980, p. 10) quando o mesmo menciona que esse estágio “[...] ameaça encarnar hoje estilos de vida e de filosofia nos quais viceja uma ideia tida como arqui-sinistra: o niilismo, o nada, o vazio, a ausência de valores e sentido para a vida”., ou ainda que aqueles estudiosos defensores do niilismo acreditam numa ciência “[...] não performativa, mais permissiva, uma ciência do instável, do contraditório, do paradoxal [...]” (SANTOS, JAIR, 1980, p. 85).

Nessa perspectiva, a racionalidade que se segue acaba propiciando o terreno para o fortalecimento do censo comum, pautado numa interpretação acrítica,

defensora da responsabilidade individual sobre as mazelas sociais. O Serviço Social vai sendo induzido à necessidade de apropriação de objetos, tratados a partir de teorias pontuais e esquemáticas e a desenvolver práticas ponderadas e tecnicistas favorecendo, mesmo de maneira indireta, ao sistema econômico vigente.

A formação – por essa via racional pós-moderna – segue a lógica apresentada por Coelho (2013) ao tratar das relações de imediatividade que se estabelecem na prática dos assistentes sociais, na atualidade. Esta prática torna-se crédula da impossibilidade de conhecer a realidade supondo que as narrações de grande porte já foram vencidas.

A prática destes profissionais deságua em instituições caracterizadas pelos precários investimentos na condução das políticas públicas, fora isso, são estabelecidas precárias relações de trabalho nesses espaços, o que provoca a submissão aos empregadores. Enquanto projeto da classe hegemônica, as ações conduzidas nesses locais prezam pela quantidade e mais uma vez, reforça-se o caráter instantâneo nas práticas sociais. “A prática tende a ser tomada como sinônimo de utilidade, isto é, deve possibilitar a administração do caos, parâmetro de aferição da competência e eficácia” (COELHO, 2013, p. 91).

Nessa direção, as respostas profissionais privilegiam a utilização de instrumentos para a manipulação de variáveis empíricas, tendo em vista o cumprimento de metas balizadas por critérios de produtividade. A competência profissional está diretamente vinculada à capacidade de cumprir, eficazmente, a essas metas. Parece não haver teoria mediando essa relação (COELHO, 2013, p.91).

A requisição desta prática pontual, súbita, fugaz, permanece em intrínseca relação com o que órgãos de fomento responsáveis pela educação, principalmente pelo ensino superior, estão priorizando nos dias atuais. A desenvoltura do sistema capitalista a partir do neoliberalismo repercute a reprodução de unidades de formação defensoras do sistema, formadoras de seguidores prontos para o seu fortalecimento. Ao mesmo tempo, a racionalidade “pós-moderna” reforça a fluidez deste processo ao instigar velozmente o consumo, o individualismo, a decadência do conhecimento, a heterogeneidade das informações e a necessidade contínua de despolitização social.

Com estas interpretações, pudemos concluir que a racionalidade do Serviço Social sempre esteve atrelada ao movimento da sociedade burguesa e condicionado

a ela. Por isso, o pensamento conservador tem se reproduzido e continua se reproduzindo em seu processo de formação acadêmica, induzindo formas de pensar baseadas em procedimentos técnicos, condizente com o método formal abstrato, e com práticas imediatistas e reprodutoras das contradições da sociedade burguesa.

Assim, seguiremos adiante, tentando esclarecer a problemática da formação contemporânea, perpassada por uma crise inerente ao pensamento e as condições de reprodução do capital.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NA RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

A sessão ora vista, se compromete em tecer uma discussão acerca do desenvolvimento da educação no Brasil em sua perspectiva pública e privada, dando prioridade ao sistema de ensino superior no País e a sua trajetória privatista. A pertinência desta discussão se deve ao fato de que a formação em Serviço Social, por manter intrínseca relação com esta trajetória da educação no País, vivencia todas as problemáticas da mesma.

Na perspectiva teórica, este processo educativo foi analisado especialmente no campo da formação do Serviço Social, por ocasião da intensificação do processo de privatização e interiorização das unidades de ensino superior. Corroborando com esta percepção do problema de estudo, Cislaghi (2011, p. 242-243, **grifo nosso**), descreve que:

A intensa privatização do ensino superior bem como o crescimento do ensino à distância são evidentes **retrocessos** na perspectiva de uma formação crítica, é necessário, sobretudo a partir das mudanças iniciadas no governo Lula, atentar para as contrarreformas em cursos a título de “reestruturação” no interior das universidades públicas.

Temos visto que alterações no modo de regulação estatal, decorrentes da crise capitalista pós-1970, tem impactado sobremaneira as políticas sociais. Segundo Pereira (2009), no aprofundamento do projeto neoliberal, políticas sociais como saúde, previdência e educação, foram negligenciadas e reduzidas a ações focalistas do Estado, ao mesmo tempo em se transformaram em espaços de abertura para a exploração mercadológica do capital. No ensino superior, um conjunto de medidas governamentais vem, nos últimos anos, estimulando à expansão do setor privado em detrimento do setor público, cujo resultado tem se expressado na proliferação desordenada de cursos universitários em condições que comprometem a qualidade da formação dos profissionais, principalmente, por meio de um grande número de cursos a distância.

Essa conjuntura traz um montante significativo de desafios para o processo de formação dos assistentes sociais, o que tem gerado, no interior da categoria, um amplo debate não só sobre a qualidade da formação profissional dispensada aos

formandos, como também sobre a crise na hegemonia do projeto ético-político que vem se configurando na medida em que o processo de formação, em grande parte das escolas privadas, parece desprovido de uma perspectiva crítica e do método totalizante na análise dos processos sociais, tendendo a aproximar-se muito mais da perspectiva conservadora.

2.1: A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O SURGIMENTO DOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR, SEGUNDO A LÓGICA FINANCEIRA DO CAPITAL

Como foi abordado no primeiro capítulo deste trabalho, o surgimento dos cursos de Serviço Social no Brasil ocorreu nas escolas confessionais marcadas pelo conservadorismo cristão. No entanto, como também foi destacado, no contexto da Ditadura Militar, a profissão se laiciza ao ser introduzida nas universidades, principalmente nas unidades federais, o que significou um grande avanço para a profissão. É importante esclarecer que no momento de distensão da repressão desse regime político, as universidades se firmaram como um meritório espaço de debate crítico e de luta, favorecendo o momento de efervescência da renovação do Serviço Social.

Na tentativa de elucidar o debate sobre o processo de formação em Serviço Social no Brasil, devemos inseri-lo no contexto mais amplo da Política de Educação do País e compreendê-la como parte constitutiva desta, afetada pelos rumos tomados por esta política em cada espaço de tempo. Compreendemos que esses rumos decorrem da relação conflituosa entre os diferentes interesses das diversas forças políticas existentes na sociedade, as quais se posicionam em defesa de seus projetos, ficando absolutamente claro, a hegemonia do projeto burguês.

Temos visto historicamente que, desde a República Velha, a questão social foi tratada por meios de mecanismos repressivos, a partir do qual a polícia desempenhava um importante papel no controle das manifestações, enquanto que o Estado, por sua vez, não propunha políticas sociais eficazes deixando isto a cargo do mercado e da iniciativa privada. Somente a partir do desdobramento da questão social, desencadeado na década de 1930 em pleno processo de desenvolvimento industrial, se desenhou a necessidade, por parte do Estado, de políticas sociais que levassem em consideração os interesses populares.

No contexto de desenvolvimento industrial no país e de estratégias do Estado, emerge a preocupação com a educação pública diante da necessidade de mão de obra especializada para atender as exigências do mercado da época. Há um aumento significativo das escolas técnicas em todo país e incentivo aos estados para a implantação das escolas de ensino fundamental e médio. Este momento histórico é marcado pelos altos índices de analfabetismo, e a premência por mão de obra qualificada para as indústrias que começam a ganhar notoriedade dentro da economia brasileira. Lembremos que até a década de 1930, tínhamos uma economia eminentemente agrário-exportadora e a partir dos anos de 1940 passamos a operar a mudança para uma economia de base industrial.

Neste período, de acordo com Almeida (2000), foram emergindo as primeiras universidades brasileiras⁹, e expandindo-se nas próximas décadas. Nesse entremeio, marcado, também pelo início do processo de industrialização, já se torna possível observar a abertura da economia nacional ao capital estrangeiro. Neste contexto, a questão social, por sua vez, passa a ser tratada politicamente, ainda que subordinada aos interesses econômicos, um exemplo dessa subordinação pode ser observado na área educacional.

Sem alterar aquele “padrão” fechado, elitista, a universidade brasileira ganhou espaço e importância na vida nacional à medida que a industrialização se desenvolveu e deslocou o centro nervoso da economia brasileira para o centro urbano (MINTO, 2012, p. 220).

Fundamentando-nos em Cignoli (1985, p. 80), consideramos interessante situar que durante o Estado Novo a política educacional controlada pelo Estado se esforçará por “[...] transformar o sistema educacional em um instrumento eficaz para adaptar a força de trabalho às novas necessidades do sistema produtivo”. Nesse intermédio, a burguesia requeria escolas elitizadas, a maioria de caráter privado, enquanto que os mais pobres eram inseridos nas escolas técnicas. Foi na década de 1930 que surgem as regras para o financiamento da rede de ensino e se definem os níveis escolares, além do caráter obrigatório do ensino público regido pela Constituição de 1934. Levando adiante a regulação desta forma de ensino, a Constituição de 1937 priorizou o ensino profissionalizante direcionado às classes menos favorecidas, o que se concretizou na criação, pelas indústrias e sindicatos,

⁹ Segundo Minto (2012), essa emergência das primeiras universidades parte da conglomeração entre antigas escolas de formação superior direcionadas à elite intelectual.

de escolas de aprendizagem direcionadas aos filhos dos empregados e, pelo governo, de “escolas técnicas profissionalizantes”.

No período subsequente a isso - período populista, iniciado em meados de 1940 e que se estendeu até a década de 1960 -, as políticas públicas passam a sofrer fortemente as influências do fordismo atrelado ao keynesianismo, inclusive, aquela direcionada ao setor de ensino. Fica batente na própria formulação das políticas públicas deste momento, a intrínseca vinculação do sistema educacional com os interesses do capital, sobretudo nos anos do governo de Juscelino Kubitschek, onde a ênfase recai sobre a industrialização e a “valorização do homem” para atingir essa meta de crescimento de 50 anos em 5.

Nessa perspectiva, a educação profissionalizante serviria para integrar o homem na tão almejada “civilização industrial”. Já os estudos direcionados a formação de intelectuais seriam reservados apenas para os que demonstrassem possuir vocação e para a elite.

Um importante fato ocorrido no período supracitado foi à construção e aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, mais tarde LDB. A referida Lei estabelece o aumento da autonomia dos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no Ministério da Educação e Cultura – MEC, e determina o repasse de recursos públicos para o ensino privado, que se concretizará nos anos que se seguem, modificando o sistema de ensino no que diz respeito aos currículos e a relação entre professores e alunos.

A LDB confere os mesmos direitos de ensino ao setor público e ao privado; omitindo a gratuidade do ensino prevista na constituição de 1946, estabeleceu em casos precisos a possibilidade de o Estado subvencionar as escolas privadas (CIGNOLI, 1985, p.70).

Percebe-se desde aquelas décadas, o incentivo ao setor privado em detrimento do setor público, a própria Constituição de 1967 fortalece o ensino privado favorecendo as bolsas de estudo. E mais uma vez, os grupos mais progressistas viram frustradas as suas expectativas de avanço na legislação educacional, no sentido de ampliar o atendimento das necessidades das classes populares.

A LDBEN, funcionando como uma estratégia do governo e do setor privado, possuía o claro objetivo de impulsionar alunos de segundo grau para o mercado de

trabalho, através de escolas adaptadas as exigências da realidade econômica do país, com o objetivo de reduzir a demanda para o ensino superior, através da oferta de escolas técnicas. Além disso, entraram em cena os cursos de licenciatura “aligeirados” para suprir a carência de professores nas diversas regiões do país.

Observa-se pois,

[...] o apoio dado pelo Estado à rentabilização dos empreendimentos privados de saúde, educação, habitação. O Estado realiza suas políticas por uma série de intermediários, numa simbiose entre o público e o privado [...] (CIGNOLI, 1995, p.60).

A década de 1960 é marcada pelo aprofundamento da luta de classe e das disputas ideológicas. O acirramento desta luta ideológica e a mobilização de vários movimentos sociais em todo País, sobretudo, do movimento estudantil, faz eclodir a necessidade de uma reforma universitária que atendesse à reivindicação de professores e alunos de democratizar a universidade.

Esta reforma, entretanto, representa diferentes interesses de classe e diferentes projetos societários para o Brasil. Interesses e projetos que expressam toda a história da formação econômica e das relações sociais construídas entre os anos 1930 – 1964, as quais apresentam, desde a necessidade de implantação do capitalismo nacional até o projeto do socialismo nacional de Goulart, derrotado em 1964.

No entanto, esta reforma é usurpada pela burguesia que “[...] ao tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição” (FERNANDES, 1975, p. 154, *apud* LIMA, 2012, p. 6). Esse fator foi condicionado pela política ditatorial que entra em vigor nesse período, reprimindo todas as manifestações e retrocedendo qualquer possibilidade de ampliação dos direitos sociais, numa defesa inquestionável do setor econômico. A classe burguesa agiu sob um princípio absolutamente conservador, impondo limites a essas movimentações.

Parafraseando Pereira (2000), a partir de 1964 o Brasil vive um momento de forte controle e repressão social particularizado pela Ditadura, do qual decorre uma nova configuração de organização política da sociedade e um novo modelo de articulação econômica de caráter concentrador e excludente. Primou-se por uma ideologia de integração que desse sustentabilidade ao projeto

desenvolvimentista, marcado pelo milagre econômico. O Estado, por sua vez, pautou-se em políticas sociais contributivas e definidas para a integração da população, através de uma articulação harmônica entre governo e setor privado. Dessa forma, enriquece-se a concepção de diminuição de gastos sociais e, conseqüentemente, do incentivo às escolas privadas.

No período ditatorial, como argumenta Cignoli (1985, p. 85), o incentivo ao segundo grau profissionalizante bem como o aumento de vagas e facilidades no curso superior se ressignificam, “[...] os estabelecimentos privados começaram a fazer do ensino um negócio; quanto mais a demanda insatisfeita pela universidade pública aumentava, mais florescia o negócio dos estabelecimentos privados”. Nesta lógica, aqueles indivíduos estudantes da educação pública básica, em sua maioria, encontravam-se impossibilitados de concorrer às vagas do processo de ensino superior público tendo o incentivo ao ensino privado. O que se resume a uma verdadeira trajetória de perda de direitos da sociedade.

No cenário dos anos 1980, porém, os setores populares e trabalhadores reorganizavam-se impulsionando o processo de reorganização dos sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais. A insatisfação com o ensino público também proporcionou a mobilização dos sujeitos, inclusive dos estudantes universitários na perspectiva de conseguir mudanças, relacionadas à gestão e a qualidade de ensino, colocando este assunto em evidência na pauta política. Como resultado destas movimentações amplia-se os direitos sociais e políticos cristalizados na Constituição Federal de 1988.

Ainda com relação à educação, em seu artigo 205, a Constituição prever o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Este trecho nos leva a entender que o processo de ensino e aprendizagem deve ir muito além do repasse de técnicas e instrumentos manipuláveis, os quais consistem no ensino mecanizado dos conhecimentos, fragmentando todo o aparato de compreensão da realidade social, política e histórica.

Conectada com todas as áreas referentes à vida social, a educação não significa apenas um direito garantido em lei, devendo constituir-se numa dimensão social capaz de garantir a legitimação da produção de conhecimento, orientado em uma visão crítica, interpretativa e política, cujas expectativas estejam embasadas na

consolidação de uma melhor qualidade de vida e de cidadania para toda a população.

Em concordância com o pensamento de Farias (2009), o papel da escola será determinante para garantir/assegurar a efetivação desses direitos previstos na Constituição. Uma vez que a escola está inserida em um contexto determinado – social, cultural, político e econômico –, e como tal não pode estar alheia às necessidades e especificidades dos alunos. Ela não pode ignorar os conflitos e nem as relações que se estabelecem entre a educação e o mundo, base para o entendimento da cidadania, tal qual define a Constituição.

Mesmo com a promulgação da Constituição e todo um cenário de luta política travada nos anos 1980, no final dessa década e no decênio de 1990, as políticas públicas passam a ser transformadas em objetos de reformas e ajustes neoliberais. Segundo Boschetti (2009) os neoliberais consideram nocivas para o fator econômico as políticas sociais desenvolvidas em alguns países a partir da expansão do Estado Social, consolidado depois da 2ª Guerra Mundial, depreciando também o movimento operário e os sindicatos dos trabalhadores.

De acordo com Minto (2012, p.223) as lutas sociais principiadas no final da ditadura continuam nos anos 1990 e, por conta disso, a burguesia se posicionou através de ajustes “políticos, ideológicos e discursivos”, visionando uma contrarreforma, pela qual propôs uma reestruturação do Estado que facilitasse, cada vez mais, a livre circulação do capital. Da mesma forma, que a contrarreforma atingiu diversificadas políticas sociais brasileiras, passou a interferir diretamente na educação superior, desde o final da década de 1980, intensificando-se na metade dos anos de 1990, especificamente no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Ressaltado como palco para o surgimento do Neoliberalismo, a crise mundial vivenciada pelo capitalismo a partir da década de 1970¹⁰, fato responsável por levar os capitalistas a repensarem os ideais liberais, sobretudo, nos seguintes aspectos: o afastamento do Estado do processo de regulação da economia, a liberdade dos indivíduos, o enaltecimento do individualismo favorecendo a diminuição da luta de

¹⁰Segundo Antunes (1999), no início dos anos 1970 o capitalismo vivencia um momento crítico marcado principalmente pela queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista e a crise do Welfare State ou do estado de bem-estar social.

classes. Além disso, esta forma de organização político-econômica – neoliberal – possibilitou a “internacionalização da política macroeconômica” entre os países imperialistas e aqueles em desenvolvimento como é o caso do Brasil (LIMA, 2007, p. 54-55).

Lima (2007) discorre sobre fatores ocasionados nos países periféricos decorrentes desta política, tais como: a “desindustrialização” – devido à diminuição da produção – e a “desnacionalização” – graças a integração com as indústrias dos países imperialistas. Fica clara a subordinação dos países periféricos à economia mundial. Assim, segundo esta autora,

Todos estes elementos políticos do projeto neoliberal de sociabilidade atravessaram e constituíram o projeto neoliberal de educação: privatização, desregulamentação e desnacionalização da educação fariam parte da pauta política dos organismos internacionais para os países periféricos naturalizando, da forma mais perversa possível, a possibilidade de conversão neocolonial de nossa região (LIMA, 2007, p.56).

Os reflexos do neoliberalismo no Brasil evidenciam-se na década de 1990. Neste momento, o Estado reduz a sua intervenção no social ao tempo em que se aprofunda de forma dramática e veloz a exclusão social, tornando-se críticos, os indicadores de pobreza, o desemprego e a precarização das relações de trabalho no Brasil. Tudo isso ocorre porque o principal objetivo desta forma de organização política é inserir o País e o Estado na lógica do mercado, ou seja, do crescimento econômico, que prezou pela diminuição com os gastos sociais reforçando o processo de privatização dos serviços públicos, de uma tentativa eficiente de “enxugar” os gastos com a folha salário do funcionalismo público, além do desemprego em áreas estratégicas da economia, principalmente, no setor bancário e produtivo.

Nessa década de 1990 e na seguinte, o Estado brasileiro, articulado com o capital internacional, fortalece o processo de privatização dos serviços públicos, pelo qual, a educação se sobressai. Lima (2007, p.66) apresenta os dois eixos reguladores¹¹ deste processo: “diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento da educação

¹¹Os eixos reguladores fazem parte do documento intitulado: O ensino superior: as lições derivadas da experiência, do Banco Mundial, 1994, citado por Lima (2007), o qual, segundo ela, “apresenta estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe” (p.66).

superior”. Esses eixos justificam a variedade de instituições e de cursos de nível superior privados e os cursos técnicos de curta duração.

Ratificando estas colocações feitas pela autora, a Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI realizada em outubro de 1998, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), fortalece este debate, colocando-o como um ponto fundamental, referindo-se a

[...] revisão curricular para flexibilização da formação profissional, por meio de módulos e formações mais curtas e profissionalizantes [...] estímulo à transferência de tecnologia e uso das TIC¹² por meio da EAD, especialmente da criação de universidades virtuais (UNESCO, 1998, *apud* LIMA, 2007, p. 67).

Seguindo esse processo, em meados da década de 1990, ocorrerem alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, regulamentada em 1996, as quais modificaram o sistema de ensino brasileiro. As alterações nesta Lei aproximaram a educação no País, cada vez mais, das intenções do projeto neoliberal da classe hegemônica.

Segundo Lewgoy, Maciel e Reidel (2013, p.95), esta Lei trouxe modificações para o ensino superior, dentre as quais, podemos citar o Ensino a Distância (EAD), utilizado outrora no Brasil apenas em “[...] cursos profissionalizantes e de complementação de estudos”. A LDB preconiza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (LDB, 1996, art. 80º).

A facilidade de abertura de faculdades, proporcionada tanto por meio da ampliação do ensino público, quanto dos incentivos ao setor privado, que passa a investir na educação, tornando-a um ramo das atividades empresariais favoreceu a privatização dentro de instituições de ensino público, superior, com a instituição de taxas de pagamento para alguns cursos de pós-graduações, principalmente, de especialização e, posteriormente, com a criação de cursos diferenciados, em regimes semipresenciais e não presenciais da chamada Universidade Aberta. Tudo isso se insere no que dizem respeito à flexibilização econômica e política vivenciada pelo país no encadeamento neoliberal. Neste momento, a importância dada à educação superior se fixa também à flexibilização da oferta de ensino, desvinculada da produção de conhecimentos que favoreça aos sujeitos, as condições de torná-los

¹² Refere-se a Tecnologias da Informação e Comunicação.

partícipes da transformação social, capazes de incentivar e apoiar aos interesses gerais da população.

Pelo contrário, na medida em que é ofertada pelos segmentos privados da economia, esta educação também se torna responsável pela reprodução de habilidades necessárias à conservação do sistema econômico vigente. Assim, sendo, essas instituições responsabilizam-se por qualificar sujeitos para atender os interesses do mercado financeiro, contribuindo apenas com o desenvolvimento do capital. Como diria Santos, Jair (1980, p.25) “codificar e manipular o conhecimento e a informação [...] é vital para as sociedades pós-industriais, também chamadas de sociedades programadas”.

Subtende-se que a preocupação com o mercado, acaba exigindo mais uma vez, a conveniência de uma força de trabalho propícia as demandas do padrão de produção, erigido nesta fase, voltado especialmente para a tecnologia industrial, pelo qual, coube à política de educação capacitar os trabalhadores segundo essas demandas. Criou-se e continuam criando-se escolas técnicas e profissionalizantes, além de instituições de ensino superior, exclusivamente, direcionadas ao mercado de trabalho. Este processo transforma as relações e critérios mercadológicos em objetivo primordial da educação. De acordo com Ribeiro (2011, p.6): “O neoliberalismo defende que a educação é uma mercadoria e os alunos são os consumidores. [...] Tendo, então, um modelo econômico da educação que cria a disputa de escolas e a mercantilização da educação”.

A educação vai tornando-se, cada vez mais, uma alternativa de investimento empresarial servindo, como acabamos de ressaltar, para capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho, além do esforço em tornar esses trabalhadores reprodutores diretos da ideologia burguesa. Afora isso, ocorre o “empresariamento da educação” aproximando-a ainda mais de um serviço ofertado a população quando a Organização Mundial do Comércio (OMC)¹³ juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) colocam em sua agenda o debate sobre esta política. (LIMA, 2007, p.71).

Mesmo com essa postura neoliberal, a LDB reflete os diferentes discursos desse momento histórico, não sendo possível analisá-los com uma ideia de poder central e único que determina as maneiras de agir e pensar o processo educacional

¹³ A OMC desde a sua criação – em 1995 – foi colocando gradualmente a educação também como um serviço. Esse órgão é responsável por assuntos ligados ao comércio. (LIMA, 2007, p. 71).

– até mesmo porque esse processo envolve professores, alunos e a própria sociedade. Em seu texto, ela tenta quebrar com a concepção de educação básica predominante no período anterior à redemocratização da sociedade, onde não se pensava nas necessidades e peculiaridades da oferta do ensino fundamental e médio para os setores “populares”. (FARIAS, 2009, p. 41)

Dessa forma pode-se reconhecer que os mecanismos normatizadores da educação se constituíram enquanto “campo de batalha” de diferentes grupos sociais, referendando a necessidade de levantar questionamentos sobre as propostas apresentadas na LDB [...] e sua efetiva realização no cotidiano [...]. (FARIAS, 2009, p. 41)

Os avanços da legislação atual podem ser reconhecidos naquilo que ela defende em relação à aceitação da diversidade sociocultural e no direito à igualdade e à diferença que estão postos na Lei de Diretrizes e Bases.

Intensificando a lógica de contrarreformas¹⁴, na política de Fernando Henrique Cardoso iniciada em 1995, de acordo com Iamamoto (2009), observou-se a diminuição das taxas de inflação, ainda que isso não tenha possibilitado a este Governo, um projeto pautado em uma concepção de políticas equitativas, tendo em vista que este período foi marcado pela financeirização do capital e pelas privatizações.

Nessa lógica do desenvolvimento do sistema capitalista, o ensino público no Brasil vai sendo sucateado em contrapartida com o investimento direcionado ao setor privado. Isto também se deve ao fato da criação de estratégias para sanar o discurso de que os recursos destinados ao processo educacional sempre foram incompatíveis com as necessidades reais, presentes na sociedade. Como explicita Cignoli (1985), os estados e os municípios responsáveis pelo ensino básico não possuem ao menos fontes tributárias suficientes para a sua execução, o que justifica a reprodução da baixa qualidade de ensino, a falta de capacitação dos professores e a ausência de condições físicas favoráveis. Este problema se agrava quando se leva em conta que o processo de industrialização aumenta a urbanização e, conseqüentemente, a demanda por educação. Pode ser citada, ainda, a

¹⁴ Contra reforma é aqui usada no sentido posto por Elaine Bering, (2010), a qual justifica que as mudanças ocorridas no âmbito do estado não seguem a direção daquelas reformas propostas pelos movimentos sociais, mas exatamente na direção contrária, portanto, caracterizando-se como uma contrarreforma.

desvalorização do magistério e as péssimas condições de trabalho, as quais essa categoria profissional é exposta.

Tão logo, agarrando-se no princípio de diversificação das Instituições de Ensino Superior proposto na contrarreforma, no referido momento, os gastos públicos com educação passam a ser direcionados ao ensino fundamental e médio, enquanto que o ensino superior fica a cargo dos órgãos privados.

Toda essa lógica empresarial tratada até aqui foi sendo robustecida nesse governo. De acordo com Minto (2012, p.224), existiu um apoio muito grande entre empresários do setor educacional, da burguesia nacional e dos setores internacionais na condução da Política de Educação, dessa maneira, “[...] o pensamento conservador reproduziu a mística do fim da história também na educação superior”. Ao ser tratada como um negócio lucrativo, o ensino superior torna-se ideologicamente adequado aos interesses do capital.

O governo juntamente com os organismos empresariais passa a defender um posicionamento de que o gasto com a educação superior é muito mais elevado do que com a educação básica, por isso, torna-se mais viável, utilizar o dinheiro público com a educação fundamental e variar as “[...] fontes de financiamento da educação superior” (LIMA, 2008, p. 20). Desta forma, compreendemos a naturalização com que é tratada a transferência da responsabilidade da educação superior pelo Estado para o setor mercadológico. Quanto a essa privatização, Lima (2008) considera a existência de dois aspectos fundamentais, a difusão dos estabelecimentos de ensino superior privado e a privatização interna dos públicos.

Conforme Lima (2012), esse primeiro aspecto relativo à perspectiva privatista cresce o número de cursos a distância (EAD) e o número de certificação avança com os mecanismos de “aligeiramento” dos cursos superiores; já na perspectiva pública se desenvolvem cursos pagos de pós-graduação *lato sensu* e mestrados de caráter profissionalizante. Observa-se o deslocamento da responsabilidade do Estado quanto a Educação Superior a partir deste incentivo a privatização não somente nas escolas privadas, mas, incluindo a escola pública.

Dando continuidade à política econômica neoliberal, o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) no decorrer dos anos 2000, segue pelo caminho de contrarreformas, intensificando o incentivo ao ensino superior privatista. Mesmo possuindo um discurso e uma base política de cunho “popular”, o que se viu de fato

nos oito anos de Governo Lula foi a cooptação dos movimentos sociais e a aproximação com o setor empresarial.

Em se tratando da política de educação brasileira conduzida nesse período, Lima (2012) apresenta os seguintes fenômenos:

[...] privatização e mercantilização da educação superior através (i) do aumento do número de IES privadas e do financiamento público indireto para o setor privado via FIES e PROUNI; (ii) da privatização interna das IES públicas via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado e (iii) do produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação conduzida pela CAPES e pelo CNPq (LIMA, 2012, p. 14-15).

No governo Lula, medidas diferenciadas aparecem na cena política caracterizando-se como mudanças significativas na condução da educação superior no País. Dentre elas podemos citar: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, com o objetivo de oferecer bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de graduação em escolas de ensino superior privadas; o Projeto de Lei 3627/2004, o qual prevê a reserva de vagas nas instituições públicas federais de educação superior de estudantes advindo de escolas públicas, principalmente, negros e indígenas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) criado em 2007 que tem como principal objetivo aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais sem, entretanto, predispor de todas as condições necessárias para o funcionamento de um efetivo curso de formação superior.

Nesse sentido, os problemas relacionados à inserção e permanência dos alunos nas escolas não se resolve, apenas, mediante a concessão de bolsas, tendo em vista que esse problema também está relacionado a todo um conjunto de determinantes, relacionados às condições de desenvolvimento escolar dos indivíduos, os quais não estão contemplados na política educacional, como a fragilidade do ensino médio e fundamental, a necessidade de trabalhar, o que lhes impossibilitam uma vida acadêmica mais intensa, dentre outros. Todas essas condições estão para além do próprio acesso à Universidade.

Portanto, os mecanismos de ampliar as portas das unidades de ensino não implicam, necessariamente, uma possível melhoria das condições da Política Educacional no País, mas na reprodução de uma lógica estratégica adotada pelo

Estado de inserir nas instituições de ensino, públicas e privadas, estudantes pertencentes às diversas categorias sociais, através do sistema de cotas e bolsas, sem superar os problemas que os impedem de acessar por conta própria. Esse mecanismo das cotas obscurece as reais intenções do governo de ampliação de vagas dentro dessas instituições, a qualquer custo, ao invés de construir condições efetivas para uma real possibilidade de garantia dos direitos conquistados pela sociedade – educação pública e de qualidade assim assegurada pela própria Constituição de 1988.

Estas medidas supõem um melhoramento na oferta do ensino superior no País, capaz de oportunizar milhares de pessoas a se formarem em diversos cursos. O real caminho, pelo qual esta política vem sendo conduzida fica obscuro aos olhos da maioria da população, que não consegue enxergar o sucateamento das instituições públicas que acaba caracterizando-se pelas péssimas condições físicas, falta ou subcontratação de profissionais, inclusive, o crescimento de investimentos em serviços terceirizados e dominação de interesses ideológicos condizentes com a classe hegemônica. Estratégias essas que foram colocadas em prática no governo de FHC e passam a ser redimensionadas e ressignificadas dentro da política governamental de Lula, como se fosse um fator positivo do seu governo.

Por sua vez, o significado verdadeiro das instituições de ensino superior privadas e o papel que cumpre na sociedade contemporânea também é obscurecido, impedindo, muitas vezes, a população de perceber que o número praticamente ilimitado de vagas ofertadas nem sempre se traduz em qualidade de ensino. Pelo contrário, muitas dessas unidades prezam pela rapidez da formação e distribuição de diplomas aos concluintes sem a mínima preocupação com a produção de conhecimentos. Este fato ocorre porque, como já vimos discutindo, ao transformar-se em um serviço de mercado é vendido como qualquer produto fabril integrado ao circuito da economia de mercado, o que interessa, portanto, é a quantidade de produtos vendidos e não a qualidade.

Abreu (2013) demonstram que essa forma de organização política e econômica tem se estendido no governo Dilma Rousseff. Observamos que a relação qualidade e quantidade inerente ao sistema educacional, colocado nessa lógica de oferta e procura de serviços, não se difere do que acontece com qualquer outro produto gerado nesse sistema econômico internacionalizado.

Ademais, outra característica importante sobre a condução dessa política no governo Lula é a “certificação em larga escala”¹⁵ (LIMA, 2012 p. 18), muito bem exemplificada no apoio dado por esse governo na ampliação da EAD. Percebemos que “O estímulo maior à política de ensino superior via EAD deu-se a partir de 2003 com a contrarreforma universitária, no governo Lula” (LEWGOY; MACIEL; REIDEL, 2013, p.95).

A trajetória das políticas públicas no Brasil é, portanto, caracterizada pelo esforço do Estado em garantir ininterruptamente a dinâmica do sistema capitalista no intuito de possibilitar, por meio de intervenções na reprodução e controle da força de trabalho, o crescimento dos lucros. Como argumenta Netto, este Estado atua organizando a economia, administrando os ciclos de crises e se posicionando por fim como um “comitê executivo da burguesia” (NETTO, 2001, p.26). Assim sendo, a política social procurará atender as refrações da questão social caracterizadas, por exemplo, pelo desemprego, pela fome, pela ausência de educação e pela falta de habitação, recriando as estratégias de contenção dos movimentos reivindicatórios.

Percebe-se que políticas e programas de cunhos compensatórios se destacam como meios de reduzir os agravos decorrentes da política econômica para a sociedade. Neste contexto, é perceptível a reafirmação da filantropia e de programas de combate à pobreza, baseados na focalização e nos critérios de seletividade.

Esse processo se expressa em uma dupla via: de um lado na transferência de responsabilidades governamentais para organizações sociais e organizações da sociedade civil de interesse público; e de outro lado em uma crescente mercantilização do atendimento às necessidades sociais, abrindo espaços ao capital privado na esfera da prestação de serviços sociais (IAMAMOTO, 2009, p. 39).

Outro importante fenômeno que pode ser visto dentro dessa lógica é retratado por Faleiros (1985) ao abordar que em alguns países, sobretudo, da América Latina, empresas se responsabilizam pela efetivação das políticas sociais que estimulam a produtividade a todo custo, mantendo duas lógicas inseparáveis, a da insegurança no emprego e a disciplina do trabalho. Proporciona através de suas ações a preservação da mão de obra barata e condizente com as condições impostas pelo

¹⁵ Relativo ao aumento de vagas dentro das Instituições de Ensino Superior como, por exemplo, “[...] o EAD e o REUNI” (LIMA 2012, p. 18).

capital. Dessa forma, o capitalismo se responsabiliza pela produção e reprodução da força de trabalho mantendo uma reserva permanente de trabalhadores, sempre disponível para o processo de produção.

Essa lógica também se estende para o processo educacional, conduzido a um sistema de adaptação às necessidades econômicas vigentes, no sentido de favorecer ao crescimento de instituições educacionais rentáveis, que praticando um ensino fragmentado e aligeirado e, por conseguinte, pouco qualificado, promove uma débil capacidade profissional, voltada para as necessidades pontuais e especializadas do mercado. Essa baixa qualificação acaba por ampliar o número de diplomados desempregados. Como argumenta Cignoli (1985, 86-87),

A rede privada provê às empresas privadas e públicas e à burocracia estatal um potencial de trabalhadores semiqualeificados. Este exército de reserva atua como redutor direto de salários em sua categoria e como redutor indireto para os grupos profissionais mais bem qualificados. Na etapa do capitalismo monopolista, à qual o Brasil se acha incorporado, um exército de reserva constituído por trabalhadores qualificados e não qualificados se torna funcional.

Vimos que o Estado enquanto mediador das políticas sociais públicas tem proposto estratégias de contenção dos gastos sociais com educação, destinando parques investimentos para a educação pública, o que tem debilitado a sua qualidade. Os próprios programas de incentivo a educação superior, como por exemplo, o REUNI e a sua tentativa de massificação, tem levado a sérios questionamentos com relação a sua eficiência e seu real “compromisso” com a educação.

Convém destacar aqui que a Universidade Pública, mesmo com todo o sucateamento, continua funcionando como centro de referência para a produção de conhecimento, já que fomenta a participação da comunidade acadêmica em projetos de pesquisa, ensino e extensão, cujos resultados são colocados a disposição da sociedade. Isso só é possível pela qualidade de profissionais e o empenho desses em superar as dificuldades que estão postas no cotidiano destas instituições, sobretudo, porque têm sido vistas apenas como formadoras de mão de obra especializada.

As Universidades públicas, de acordo com a cultura que tem sido produzida pelo corpo docente, prezam pela qualidade da formação profissional, de modo que os seus formandos possam contribuir para uma efetiva melhoria da realidade, na

qual estão inseridos, reafirmando assim a preocupação com a sua função social – a de formar cidadãos críticos-reflexivos e atuantes e não meros reprodutores de conhecimento,

Em outra direção, como enfatizado anteriormente, a autorização de cursos universitários privados, implementados sem a observância de rigorosos critérios de qualidade dos órgãos responsáveis por esta ação no Brasil, tem fragilizado ainda mais a formação superior. Exemplo disto tem se dado com a proliferação do ensino a distância, Como analisa Guerra (2010, p. 275), “o ensino a distância, oferecido pelas universidades privadas são os novos nichos de mercado cobiçado por empresários de vários setores nacionais e estrangeiros”.

Segundo Cunha (2000, *apud* CAMACHO, 2005, p.102),

As universidades privadas também são bastante desiguais, sendo uma pequena minoria digna de serem consideradas de elevado padrão acadêmico. Na verdade, a grande maioria dessas instituições não passa de verdadeiras “fábricas de diploma” e diferem muito pouco de qualquer estabelecimento comercial com finalidade de lucro.

Lembrando que a educação, em todos os níveis, mas, sobretudo, no superior tem se transformado em espaço de reprodução do capital, vemos que muitas unidades de ensino vão sendo criadas com o intuito de promover o aumento dos lucros.

Nesta lógica diferenciada, cursos vão sendo criados e recriados quando interessam para o mercado, jogando uma massa de trabalhadores aptos para desempenhar o papel de reprodutores do sistema capitalista. Quando a procura por determinados profissionais diminui, os organismos empresariais passam a demandar outros cursos, levando-nos a perceber que os cursos são importantes não pela sua função social, mas sim, pelo papel que eles desempenham para o capital em diferentes momentos históricos.

2.2 O SERVIÇO SOCIAL À SOMBRA OS DITAMES DA EDUCAÇÃO CONDUZIDA PELO CAPITAL: AS AMEAÇAS PARA ESSA FORMAÇÃO

A profissão de Serviço Social insere-se no contexto dessa mercantilização do ensino superior, abordada na primeira parte desse capítulo. Este espaço de procura e oferta de formação profissional tem crescido demasiadamente em todas as regiões

do Brasil, constituindo, hoje, um dos cursos mais concorridos na área das ciências sociais aplicadas e humanas.

Entendemos que um dos fatores determinantes deste crescimento de unidades de formação em Serviço Social é a ampliação exacerbada e a complexificação das expressões da questão social e, conseqüentemente, a expansão dos postos de trabalho para assistentes sociais, basicamente no campo de atuação estatal, junto às políticas públicas. Seguindo a lei de mercado - da oferta de da procura - o ensino privado passa a investir neste espaço, que se torna rentável para os seus negócios. Entretanto temos observado que esta dinâmica obedece à particularidade de que o curso de Serviço social, nos modos do ensino privado, é de baixo custo de criação e manutenção, haja vista depender apenas de salas de aula e um espaço de prática, que se dá fora da instituição de ensino, sem custos adicionais. A grande oferta de vagas no “mercado de ensino superior”, por sua vez, facilita o acesso, motivando os jovens a procurá-lo.

No combate a esse quadro, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço social/ABEPSS, juntamente com o conjunto CFESS/CRESS, tem defendido o Projeto Ético-Político do Serviço Social, em uma demonstração clara de que para atuar com competência nos espaços da profissão - na esfera das relações sociais capitalistas -, os assistentes sociais devem seguir pelo caminho de defesa do seu Projeto, o qual se põe na direção da ruptura teórica e política com o conservadorismo que predominou com exclusividade no campo profissional até os anos de 1970. Enfocando as dimensões, teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa conectadas, intrinsecamente, o referido projeto resultou de um movimento de intenção de ruptura coordenado pelas instâncias de organização política da categoria – ABESS (hoje ABEPSS), CFESS e ENESS (hoje ENESSO) que apresenta sua primeira versão no Currículo de 1982 e no Código de Ética de 1986. Considerando os problemas de ordem Teórica e Política que envolvia os pressupostos e direcionamento desses estatutos reguladores, nos anos de 1990, a categoria profissional, já apresentando maior maturidade no âmbito do conhecimento das teorias sociais, reformula sua proposta, dando origem ao Projeto que hoje regulamenta e tenta dar direção à prática profissional.

No que consiste à dimensão teórico-metodológica, o projeto se orienta pela teoria social crítica, capaz de instrumentalizar os profissionais para uma leitura e

interpretação das relações sociais e, por conseguinte, uma compreensão efetiva do objeto de sua prática profissional, reforçando, assim, o compromisso ético-político com os interesses dos segmentos majoritários da população, representados pela classe desfavorecida. A dimensão Ético-política subte-se a consciência política e ao compromisso com as classes subalternas, referenciadas pelas legislações existentes na profissão, o que se efetiva na postura voltada para a defesa dos direitos de cidadania e democracia, visionando uma nova ordem societária. O enfoque técnico-operativo pode ser tratado brevemente como sendo a construção de estratégias, técnicas e habilidades para intervir junto às expressões da questão social de maneira equitativa.

Para o alcance destes resultados, o Projeto Profissional supõe uma formação acadêmica de qualidade, que propicie a sua inserção na experiência da pesquisa e da extensão, como forma de familiarizá-lo com a intervenção orientada, de modo a capacitá-lo para lidar com a geodinâmica societária. Sobre a pesquisa, Cislighi (2011, p.242) afirma que “ela permite o conhecimento da realidade onde se atua, fazendo parte das funções precípuas da universidade, que não pode se limitar a ser mera transmissora de conhecimentos e formadora de força de trabalho especializada”, devendo desempenhar também um papel de produtora de conhecimentos.

Constatamos, portanto, que qualificar para lidar com a dinâmica societária, entendendo suas contradições e reconhecendo a dimensão política de suas práticas, supõe uma formação que alie o aprofundamento teórico - a partir das fontes do pensamento que fundamentam os princípios e diretrizes no qual se apoiam os valores éticos e políticos inspiradores do projeto profissional - com o conhecimento da realidade material, por meio de pesquisa e extensão, no espaço da vida cotidiana. Tudo isso também supõe a apropriação de um conjunto de instrumentais que ofereça condições técnico-operativas de intervenção.

Iamamoto (2004), ao refletir sobre o desenvolvimento da profissão de Serviço Social no Brasil, analisa as décadas de 1980 e 1990, dando um respaldo à construção do projeto ético-político, inclusive, ao Código de Ética do Assistente Social de 1993, anteriormente mencionado. Além disso, a autora menciona a criação de outras legislações, para além do Serviço Social, mas que nele interferem, assim como alterações no ensino universitário, permitindo a intensificação de pesquisas e

da produção teórica, além do desenvolvimento de órgãos de representação acadêmica e profissional como instâncias de organização políticas dos assistentes sociais, necessárias ao melhoramento e significância da profissão.

Este salto para fora dos limites profissionais e da vida universitária não significa a diluição das condições e relações específicas nas quais se molda a formação profissional; ao contrário, é mediação necessária para que ela possa adquirir inteligibilidade nos quadros do processo da vida social contemporânea, como totalidade social. (IAMAMOTO, 2004, p. 170-171).

Foi e tem sido expressivo o empenho dos profissionais da área, no aprofundamento teórico do conteúdo das disciplinas básicas ministradas nas instituições de ensino superior de Serviço Social, através de processos teórico-metodológicos de conhecimentos. Tudo isso, a partir de um posicionamento crítico de visão marxista e de atitudes de incentivo que permitiu um maior envolvimento do alunado. Este empenho tem servido de embasamento para o conhecimento efetivo das relações que configuram o processo de sociabilidade humana, através de uma racionalidade moderna.

Entende-se que se o aprofundamento teórico-metodológico não se limita a esquemas explicativos formais, assim como as atividades práticas também não se limitam apenas ao estágio supervisionado e obrigatório. Portanto, a preocupação central das instâncias de organização políticas da profissão com a forma por meio da qual vem sendo conduzido o ensino superior na área do Serviço Social tem se ampliado, visto que, esta se constitui um dos pilares do projeto ético-político profissional.

Neste sentido, o primeiro passo para uma formação efetivamente de qualidade é o entendimento e o compromisso com as diretrizes curriculares da ABEPSS¹⁶, que mobilizam docentes, discentes e demais profissionais da área acadêmica para discussões teóricas e medidas práticas sobre o processo formativo do Serviço Social. Para referenciar a nossa discussão, apresentamos resumidamente o enunciado das Diretrizes Curriculares para o Curso de serviço Social, cujo estudo é indispensável à formação do Assistente Social. São elas: o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço

¹⁶A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) prevê a defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação. Tem por desafio acompanhar a implantação das Diretrizes Curriculares e assim, o processo de formação continuada.

Social; a adoção da teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social; o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva; a interdisciplinaridade; o pluralismo, entre outros princípios (Diretrizes Curriculares para o Curso de serviço Social).

Quanto ao projeto de formação em Serviço Social baseado nessas diretrizes, é importante frisar que no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares do Serviço Social foram aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), pela resolução 15/2002, porém, o texto original apresentado pela ABESS¹⁷ e entregue ao ministério, foi modificado e conseqüentemente adequado aos interesses da classe hegemônica. (LEWGOY; MACIEL; REIDEL, 2013).

Temos constatado que, embora, na década de 1990, a ABEPSS tenha coordenado a construção de uma proposta de formação para o curso de Serviço Social com o intuito de superar as deficiências teóricas e metodológicas, e romper definitivamente com o conservadorismo, seu projeto tem enfrentado desafios, os quais se expressa pelo investimento no esvaziamento dos seus conteúdos. Várias são as determinações desse quadro para a profissão, dentre elas destaca-se a adequação desse projeto à LDB e ao mercado flexibilizado, exigências rigorosamente seguidas nos dias atuais através das agências de educação superior, sobretudo as privadas, as quais:

Afirmam uma formação por competência, isto é, pragmática, flexível, polivalente, orientada para o atendimento de exigências imediatas, em detrimento da constituição de profissionais críticos, com capacidade de adaptação e transformação da realidade. (ABREU; LOPES, 2007, p.13).

Diante das mudanças na dinâmica das relações sociais e das investidas do mercado na formação profissional, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa/ABEPSS mobiliza as escolas de Serviço Social para uma revisão curricular à proposta aprovada em 1996. Segundo Silva, Marcela (2012), no ano de 2002, o currículo do Serviço Social foi revisto pela referida entidade representativa das escolas, originando a versão em vigor até os dias atuais, a qual sistematiza o processo de ensino, de acordo com, as Diretrizes Curriculares, acima descrita. A

¹⁷ As diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social foram elaboradas na década de 1980 pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), a partir do currículo mínimo de 1982, embora só tenha sido aprovada pela categoria em meados da década de 1990. Nesse último período, a ABESS passou a ser denominada Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)(<http://www.abepss.org.br>).

partir de então, foram organizados três núcleos fundamentais de disciplinas que conforme a estrutura curricular de formação desta profissão, privilegiam: os fundamentos teórico-metodológicos, os fundamentos da história do Brasil e os fundamentos do trabalho profissional.

Esta nucleação teve por objetivo acabar com a formação fragmentada de compreensão da realidade e de produção de conhecimento, típica dos currículos anteriores que concorriam para uma atuação profissional que legitimava o projeto conservador e nada havia de consonância com o Código de Ética de 1993 e a Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 (SILVA, MARCELA, 2012, p. 48-49).

O esforço de adequação dos currículos a esta indicação, defronta-se, na contemporaneidade, com significativos desafios, relacionados aos direcionamentos sociopolíticos e econômicos e ao conjunto de princípios resguardados pelo viés capitalista, os quais contrariam aqueles assumidos pelo projeto profissional e as recomendações postas para o ensino em Serviço Social.

Aquém disso, os órgãos de fiscalização coordenados pelo governo, enquanto partícipes diretos desse pensamento dominante, acabam contribuindo com a desqualificação da formação, na medida em que se descompromete com a rigorosa fiscalização na forma de condução dos cursos, fundamentalmente pelas instituições de ensino superior privadas. Este procedimento de controle conivente com o mercado tem favorecido, especialmente, as faculdades a distância. Nesse sentido, é possível afirmar que a adequação formal do quadro de disciplinas das centenas de faculdades espalhadas pelo País às nomenclaturas dos núcleos indicados pelas diretrizes curriculares, não representa um alinhamento efetivo desses cursos a dessas diretrizes.

O crescimento de vagas nas instituições privadas de ensino superior conduzidas pela EAD e pelos sistemas de bolsas de estudo, assim como a possibilidade de inserção nas universidades públicas através dos sistemas de cotas e do crescimento de vagas, através de programas como o REUNI, ocultam a verdadeira face do Estado no tratamento à educação no país. É possível constatar que o Estado produz um conjunto de mecanismos funcionais à reprodução da sua natureza contraditória e a da sociedade, que, em nome da proteção social aos excluídos, realiza a função reguladora da sociedade, inerente aos interesses de reprodução política e econômica dos segmentos dominantes.

O ensino a distância tem se mostrado como um dos processos educacionais mais precários e ao mesmo tempo mais rentáveis para o capital, rendendo lucros diretos. De acordo com análises da ABEPSS e do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) (2011, p.787-788), esta variedade de formação “[...] é apresentada como elemento significativo para a criação do fetiche da ampliação do acesso e do aumento no índice de escolarização [...]” gerando o aligeiramento da formação profissional e a propagação do processo de certificação.

A tendência ao aligeiramento é alarmante nos cursos de formação superior na contemporaneidade, porém, é interessante destacar que ela não é tão recente, sua existência já remota alguns anos. Conforme Cignoli (1985), na década de 1960 surgiam no país esses cursos de curta duração, diferenciando-se daqueles que outrora privilegiavam uma duração de quatro e seis anos. Esta era e continua sendo mais uma estratégia do Estado para reduzir custos estatais com educação e formação, bem como para servir aos interesses e demandas do mercado, interessado em transformar educação em negócio para o capital, promovendo uma formação rápida, superficial e fragmentada a partir de iniciativas dos setores empresariais, inclusive, do grande capital internacional.

De acordo com Lewgoy, Maciel, Reidel (2013, p. 95), na área de Serviço Social, os cursos organizados na modalidade à distância,

[...] foram autorizados a funcionar a partir de 2004 e começaram o funcionamento efetivo a partir de 2006, segundo informações do cadastro Nacional das Instituições de Educação Superior do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais/ Ministério da Educação (INEP/MEC). Desde então, iniciou-se a expansão dessa modalidade em nível nacional, o que culminou com milhares de alunos matriculados.

Abordando essa temática a partir de uma avaliação de conjuntura anterior, lamamoto (2010) já previa que em 2010, somente originários do ensino de graduação a distância, seriam lançados no mercado de trabalho 10 mil assistentes sociais por ano. Condicionado por tais fenômenos as propostas de formação profissional mercantilizadas, marcadas pela proliferação desordenada e pela interiorização de cursos de Serviço Social, especialmente vinculados ao setor privado, seguem uma direção inversa àquela proposta pelo projeto Ético-Político, construído pela categoria. Nesta perspectiva, os cursos privados orientam-se a partir da lógica do mercado.

Vários segmentos sociais defensores da educação se movem em defesa da formação com qualidade. Entre as ações mais importantes desses órgãos, podemos citar: orientações encaminhadas aos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) através de parecer jurídico (10/2007) para a fiscalização dos requisitos obrigatórios para a legitimação dos cursos ofertados nas EADs; a aprovação da Lei dos estágios do país (Lei nº11.788/2008); Resolução 533/2008 para regulamentar a supervisão de estágio em Serviço Social; A Política Nacional de Estágio¹⁸ construída na gestão 2009-2010 da ABEPSS; e a famosa campanha hasteada em 2011 pelo conjunto: CFESS, CRESS, ENESSO e ABEPSS, defendendo contra a privatização, o aligeiramento e a desqualificação dos cursos, com o slogan: “Educação não é fast-food: diga não para a graduação a distância em Serviço Social”. Tão logo proibida de circular. (LEWGOY, MACIEL, REIDEL, 2013, p. 98-100).

Um fenômeno fundamental desta tentativa de defesa da formação com qualidade, liderada pelas entidades representativas da profissão é a realização da ABEPSS itinerante, que vem sendo organizada pela referida entidade em conjunto com os CRESS, desde o ano 2012.

A síntese discutida até o momento nos permite verificar que, ao longo da história, a condução da educação brasileira tem sofrido ameaças decorrentes da imposição de estratégias do setor econômico ao Estado, em defesa do capital. As instâncias do Estado, que deveriam criar e recriar uma política pública de educação eficaz, têm articulado os diferentes níveis de educação do País, sem a mínima intenção de propor o repasse de um conhecimento amplo, político e crítico sobre o papel dos indivíduos na sociedade, afetando fundamentalmente o processo de profissionalização. Os organismos do Estado têm possibilitado cada vez mais a possibilidade do crescimento da lógica neoliberal, incentivando uma modalidade de política de educação, caracterizada pela mercantilização do ensino, pelas privatizações e por num impetuoso produtivismo acadêmico – desencadeado na atualidade, pelos órgãos que fomentam a pesquisa.

Uma assertiva feita por Minto (2012) é propícia para ampliar o entendimento das transformações ocorridas no ensino superior. Segundo o autor,

¹⁸ A PNE preza pela “[...] indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que fundamentam as diretrizes curriculares [...]”. (ABEPSS, 2013, p.282)

ao invés do exercício da crítica, afirmava-se a promoção da adequação social à ética hegemônica; no lugar do ensino vinculado à pesquisa e aos grandes avanços da ciência contemporânea, as competências e a empregabilidade; no lugar da autonomia e da autoavaliação, o choque de gestão e a heteronomia (MINTO, 2012, p. 224).

Assim, sob o domínio e a lógica capitalista, ao tempo em que as instâncias de formação acadêmicas são transformadas em espaço de investimento para o capital, a formação de profissionais passa a orientar-se por um saber técnico, orgânico ao modo de produção e reprodução dessa sociedade capitalista.

A criação das “[...] parecerias entre empresas educacionais, com sede nos Estados Unidos e Europa e pólos espalhados por várias regiões de interesse do capital.” (LIMA, 2007, p. 75), responsáveis pela oferta do ensino superior, buscam conduzir maneiras de padronizar os conhecimentos.

Estas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para formação e treinamento de professores, objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza o projeto burguês de sociabilidade. Neste movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial, permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento do setor, ao mesmo tempo que é fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos por intermédio de currículos flexibilizados. (LIMA, 2007, p. 75).

É nesta perspectiva que o processo de formação acadêmica do serviço social, no campo do ensino privado, vem contrariando não apenas as diretrizes curriculares, mas o Projeto Ético-Político como um todo, em seus princípios e pressupostos, pautando-se na sistematização de um saber-fazer que atenda as demandas do mercado de operacionalização de políticas, projetos, serviços e benefícios reguladores dos níveis de contradição da sociedade e do antagonismo entre as classes.

A formação, especialmente, na contemporaneidade, tem sido agravada pelo que Behring e Boschetti (2010), denominam de mercadorização do ensino, expressão que valida às estatísticas apontadas acima, cujos problemas decorrentes atingem de forma direta a profissão do Serviço social e a categoria dos Assistentes Sociais. As refrações desse problema na profissão dar-se-ão, sobretudo, porque a lógica mercadológica que precariza a formação – pelas condições do ensino materializadas na qualificação profissional, as quais priorizam as demandas do

mercado –, resulta na baixa competência desses profissionais para dar respostas à questão social. Por conseguinte, também resulta na baixa capacidade de empregabilidade do contingente de formandos.

Na perspectiva teórica e política, por sua vez, o alinhamento dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas às racionalidades conservadoras, que sustenta e justifica os interesses do mercado, resulta na tendência de retorno ao tradicionalismo conservador dos profissionais, formados nessa lógica e racionalidade teórica do mercado. O grande número de vagas oferecidas nas escolas privadas, bem acima do que o mercado de trabalho pode absorver, também resulta no que podemos chamar de exército profissional de reserva¹⁹ do Serviço Social.

Devemos considerar também que “a maioria das entidades privadas tem se pautado na criação de cursos que envolvem pouco risco econômico, como Direito, Ciências Sociais, Administração e Educação, deixando por conta das universidades públicas os cursos de maior custo mais caros [...]” (BIM, 2005, apud SILVA, R. 2010, p.415). Com base nas constatações desse e outros estudos, podemos incluir o curso de Serviço Social neste quadro que necessitam de poucos investimentos.

Ainda no contexto desta problemática, percebemos um fato sintomático: a precarização do trabalho dos assistentes sociais docentes, haja vista, a necessidade de ampliar as taxas de lucro dos empresários da educação, reproduzindo aí relações que potencializam a atividade docente como geradora de lucro.

Portanto, com a proliferação das escolas, ampliou-se significativamente o campo da formação acadêmica, o qual representa um espaço sócio-ocupacional para o profissional. Tudo isto interfere de forma significante sobre o processo de formação.

Nesta direção, Guerra afirma que:

O trabalho docente em instituições privadas tem como características os contratos temporários, a insegurança, a instabilidade, a rotatividade, o assédio moral por parte de patrões e até de alunos, a redução dos encargos trabalhistas, a desresponsabilização dos empregadores pelos pagamentos dos direitos trabalhistas. (GUERRA, 2010, p.728).

¹⁹ Iamamoto (2007, apud ABREU, MARIA, 2013, P. 116) considera que o crescimento de vagas para o curso de serviço social origina um conjunto de profissionais preparados acriticamente para lidar com as demandas impostas no mercado, “[...] formando um exercito social de reserva.”

A transformação das instituições de ensino superior, privadas presenciais, em espaços de trabalho em expansão para os assistentes sociais, como docentes, é caracterizada em sua maioria por profissionais formados em instituições de maior credibilidade, principalmente, as universidades públicas. Estes novos docentes muitas vezes, já possuidores de títulos de pós-graduação em nível, não apenas de especialização, mas de mestrado e até de doutorado. Isto significa a inserção de profissionais qualificados, conhecedores do debate crítico-dialético e defensores do projeto ético-político. Muitos deles são militantes e/ou participantes das unidades representativas da profissão.

Nesses espaços, esses profissionais esforçam-se na defesa da formação com qualidade, seguindo os parâmetros defendidos pela ABEPSS, participam dos espaços de discussão - encontros, seminários, cursos, entre outros – de modo a qualificar-se continuamente.

É preciso salientar que enquanto trabalhador assalariado, na função de docente horista, na maioria das vezes sem plano de carreira, esses profissionais tornam-se vulneráveis ao processo de subcontratação e insegurança no trabalho. Situação que vem sendo reforçada, principalmente, por conta da concorrência que também vem atingindo estes espaços nos dias atuais.

Esta problemática configura um sintoma da realidade contraditória, a qual estes docentes estão expostos. A sua não adequação/adaptação ao mercado de trabalho, tal qual se apresenta – marcada pela desvalorização enquanto profissional qualificado -, pode resultar no distanciamento dos ideais de uma educação holística e compromissada com o desenvolvimento humano/social. Cabe aqui ressaltar que esses profissionais são obrigados a criar estratégias que minimizem essas contradições, nos diferentes níveis de relacionamentos que se estabelece no contexto das instituições que trabalham.

Considerando que as funções e atribuições do Assistente Social exigem competência teórica, metodológica e técnica por meio de uma postura ética, crítica e propositiva para intervir na perspectiva de fortalecimento do Projeto Ético-Político, é que entendemos a necessidade de avaliação permanente dos critérios adotados para a concessão de abertura cursos de graduação. Esta avaliação pode se constituir enquanto um meio capaz de interferir no crescimento desordenado de unidades de formação, que funcionem como meros instrumentos de interesse

econômico, pois, como analisa Marilena Chauí (2003 *apud* Guerra, 2010, p.725): “[...] juntamente com os hospitais, centros de pesquisas, museus, a educação [...] deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço”. Vale ressaltar, que se trata de um serviço a ser vendido no mercado.

Nessa direção, entendemos que os cursos são conduzidos pela perspectiva neoconservadora ou pós-moderna, enquanto matriz dominante na forma de organização societária e, conseqüentemente, no processo de formação atual dos assistentes sociais. Vê-se que o ensino acaba sendo, portanto, comprometido e direcionado para uma formação de cunho exclusivamente técnico e operacional. As unidades acadêmicas de formação perdem a capacidade de oferecer um processo de formação orientado no desenvolvimento do pensamento ontológico e no cultivo à percepção crítica, ao respeito aos valores universais, capaz de servir a coletividade, ultrapassando a mera sistematização técnica do fazer imediato, necessário à reprodução do capital.

Portanto, as mudanças operadas na educação estão altamente subjugadas à tecnologia, a superficialidade e a flexibilidade, tornando os sujeitos passivos e alheios aos problemas reais da sociedade, o que desmobiliza a luta de classe. De acordo com o pensamento de Lima e Martins (2005 *apud* Dahmer, 2008, p.39), a luta de classes vai se extinguindo, formando-se um pensamento pautado “[...] na permanência da ordem capitalista e na concepção da sociedade civil como um espaço de colaboração e ajuda mútua, num explícito aclassismo”.

Esta tendência se reproduz igualmente nos espaços de formação do Serviço Social, de modo a torná-la funcional/operacional à ordem burguesa. Neste contexto, os sujeitos apreendem fórmulas e técnicas para colaborar com a perspectiva do desenvolvimento do capital.

É importante ressaltar que, ainda que esses instrumentos, por si, não representem expressões do conservadorismo, as vinculações paradigmáticas e a limitação dos conteúdos ministrados, acabam reproduzindo ideologicamente o pensamento conservador, dirigindo os indivíduos inseridos neste processo de formação para a perspectiva conservadora. Quanto a essa limitação dos conteúdos, podemos considerar como fator determinante, o descumprimento das recomendações das diretrizes curriculares, sobretudo, na sistematização dos seus núcleos de disciplinas.

Dessa forma, podemos dizer que as unidades criadas nessa lógica, estão interessadas a, [...] não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]. (MÉSZÁRIOS, 2008, p.35)

Muitos são os desafios que interferem na formação com qualidade dos assistentes sociais, dentre eles, destacamos a contratação de pessoal não qualificado para assumir a função de docente, o que se deve às relações de favoritismo, pelo tráfico de influência, também nesses espaços, e a desvalorização do trabalho docente. Esses docentes também vivenciam situações de assédio e pressões cotidianas para agilizar o processo educativo, com aprovações sem critério de aprendizagem e tendo que cumprir uma carga horária acima do normal no intuito de melhorar o seu orçamento.

Agilizar o processo educativo faz parte da estratégia mercadológica de manter um ciclo acelerado de entrada e saída de alunos. Pretende-se favorecer a esse processo mantendo-se agregadas as turmas desde o momento de inserção no curso até o seu término. Tudo isso como forma de evitar a desistência desses alunos, ou uma maior movimentação de “desbloqueados”, principalmente, quando esses cursos são ofertados somente em um turno. Neste sentido, independente do conhecimento adquirido, os alunos completam este ciclo, preferencialmente, no tempo pré-determinado.

No caso das EADs esses desafios são ainda maiores, considerando-se que, como já enfatizamos acima, essas instituições seguem modelos pré-estabelecidos organizados em precários módulos, teóricos, impressos e digitalizados, os quais funcionam como os únicos referenciais exigidos no processo de formação. Portanto, os conhecimentos produzidos pelos grandes teóricos da área, são apenas indicados como referências desses módulos.

Vale salientar que o processo de assimilação de conhecimentos, instigada por essas unidades, fica quase que totalmente sob a responsabilidade de estudo solitário dos alunos, os quais somente necessitam comparecer as unidades de ensino uma vez durante a semana.

Podemos ainda citar como um desafio para essa formação a facilidade dos indivíduos para entra nesses cursos privados, principalmente na modalidade EAD,

através dos diversificados incentivos conduzidos principalmente pelo governo, dentre eles, os programas de bolsas como o Fundo de Investimento Estudantil (FIES). Controversamente a estes incentivos, a maioria dos alunos que se inserem nestes espaços são oriundos de uma educação básica precarizada. Assim sendo, entram nas IES trazendo todas as fragilidades advindas da precarização do ensino fundamental e médio, as quais não conseguem saná-las.

Mesmo não sendo objeto principal do nosso estudo, não podemos deixar de ressaltar o descaso dos poderes públicos com a educação pública básica. Ressalta-se, nos debates o fato de que aqueles indivíduos advindos das escolas públicas, que não conseguindo vencer a concorrência nas universidades públicas, de melhor qualidade, são obrigados a submeterem-se as IES privadas, enquanto que estudantes originários das escolas básica da rede privadas têm mais facilidades de se inserirem nas universidades públicas.

No caso mais específico do Serviço Social, muitos são os dilemas da formação na cena contemporânea, restando-nos, pois, enquanto categoria profissional partícipe desse processo, manter o posicionamento crítico capaz de seguir pelo caminho de defesa ao direito a educação com qualidade, não somente na educação superior, mas em todos os níveis. Para tanto, se faz necessário seguir na contramão dos princípios ideológicos colocados por essa lógica do capital. Buscando permanentemente defender o Projeto Ético-Político.

2.3 AS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR EM SERVIÇO SOCIAL NO SERTÃO PARAIBANO: CARACTERÍSTICAS EVIDENTES

Como enfatizado acima, a proliferação desordenada dos cursos de Serviço Social vem sendo intensificada a partir dos projetos de contrarreforma defendidos pelos governantes das três últimas décadas. Abreu, Maria (2013) demonstra que o governo de Dilma Rousseff atingiu um número equivalente a 567 cursos. Essa autora, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enfatiza que o Serviço Social está entre os três cursos mais procurados na modalidade a distância, os outros seriam Pedagogia e Administração.

Segundo o censo de Educação Superior realizado em 2012, pelo INEP, existem no Brasil 2.416 Instituições de Nível Superior, das quais 304 são públicas e

2.112 privadas. Dentre elas, 193 são universidades, 139 centros universitários, 2044 faculdades e 40 Institutos Federais e CEFETs.

É importante observar que no país, existem 5.432 polos de cursos de graduação a distância, sendo 1480 públicos e 3952 privados. Esse número é tão alarmante que se aproxima da quantidade de municípios existentes no País²⁰.

Em se tratando do curso de Serviço Social, ainda de acordo com o Censo (2012) são credenciadas 320 Instituições de Ensino Superior que ofertam este curso no País, sendo 172.979 alunos matriculados e 27.674 concluintes por ano, (as matrículas nas instituições privadas correspondem a 138.002, enquanto que nas públicas, 34.977. Em relação ao número de concluintes na privada tem-se 18.750 e na pública: 8.924).

No Estado da Paraíba existem 37 Institutos de Ensino Superior, sendo 4 públicos e 33 privados. De acordo com os dados apresentados no portal eletrônico do MEC, somente neste Estado são ofertados, dentre os 37 IES, 10 cursos presenciais de Serviço Social e 7 na modalidade a distância, estes distribuído em 23 polos.

No que se refere mais especificamente a presença desses cursos de Serviço Social no Sertão da Paraíba, ainda de acordo com o MEC – são 04 cursos presenciais credenciados e 3 a distância, sendo, estes, distribuídos em 9 polos. Além destes, sabemos da existência de cursos em funcionamento, porém, não cadastrados pelo MEC.

Para uma melhor identificação da localização do Sertão no Estado da Paraíba, segundo a Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba (AESA), o Estado é dividido em quatro mesorregiões: Litoral Paraibano, Agreste Paraibano, Borborema e Sertão Paraibano. Podemos considerar Sertão da Paraíba²¹ uma faixa que compreende desde a cidade de Cachoeira dos Índios até a cidade de Areia de Baraúnas. Em meio a estas cidades que compõem o Sertão Paraibano, Cajazeiras se destaca em relação à sua história no campo da educação.

Fazendo jus ao seu passado histórico, pelo qual criou-se o *slogan* que Cajazeiras é a “cidade que ensinou a Paraíba a ler” observamos a sua relação com o ensino, a começar do seu surgimento pois quando ainda era sítio, no ano de 1843, vivenciou a criação de um colégio – fundado por Padre Inácio de Souza Rolim – em

²⁰ De acordo com dados do IBGE de 2013 o número de municípios no Brasil é de 5570.

²¹ Mapa das mesorregiões da Paraíba em anexo disponibilizado pela AESA.

torno do qual, edificou-se um glomerado populacional que foi se expandindo, tornando-se, então, uma cidade.

Padre Rolim é filho dos primeiros moradores do sítio Cajazeiras, estudou primeiramente na cidade do Crato-CE e ordenou-se padre no ano de 1825 na cidade de Olinda/PE. Ao retornar a fazenda Cajazeiras, fundou em 1929 uma sala de aula com o intuito de transmitir conhecimentos aos moradores das redondezas, fato que repercutiu para outras regiões, criando a necessidade de alargar o espaço, originando o referido colégio.

Deste modo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “Cajazeiras singularizou-se, assim, dentre as cidades do Brasil, pois, teve, como São Paulo, seus alicerces firmados em um estabelecimento de ensino”.

Até hoje, Cajazeiras vem se destacando pela sua estrutura educacional composta, atualmente, por várias instituições de ensino superior. Enquanto unidades públicas, tem a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), quanto às privadas, enfatizamos a Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), Faculdade Santa Maria (FSM); e a Universidade Paulista Interativa (UNIP).

Em relação ao funcionamento dos cursos nessas instituições de ensino superior, são realizados métodos de avaliação e fiscalização instituídos pelo e-MEC em nível nacional, assim como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE –, os quais são responsáveis por fiscalizar o desenvolvimento dos cursos, dos docentes e discentes, a partir de critérios relativos aos conteúdos dos programas dos cursos e outras condições estruturais de funcionamento, desempenho e de produtividade. Esta avaliação é realizada trienalmente, cujo método é parte constitutiva do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004, o qual pretende avaliar instituições, cursos e desempenho dos estudantes.

Conforme demonstrado no portal do e-MEC, esse sistema prevê observar, além dos aspectos acima citados, o modo como está configurado o tripé: ensino, pesquisa e extensão, bem como a responsabilidade social das IES. Cabe questionar até que ponto este aspecto pode ser indicador da eficiência dessas instituições na

reprodução de conhecimentos, visto que forma e estrutura nem sempre correspondem a reais desempenhos de qualidade.

Outros importantes indicadores dessa fiscalização conduzida pelo Ministério da Educação são: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que se compromete em fazer uma avaliação prévia a partir da visita de técnicos, observando a situação dos cursos no que diz respeito à estrutura física e ao corpo docente para o reconhecimento dos mesmos. E ainda o Conceito de Curso (CC) que corresponde à nota final de qualidade dada pelo MEC aos cursos de graduação das IES no Brasil.

Retomando a caracterização do conjunto das IES, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC) – instituída em 1970 - faz parte da Diocese de Cajazeiras. Inicialmente oferecia 06 cursos da área de humanas, dentre os quais, Licenciatura plena em História e Filosofia e no ano de 2007 passou a contar com os cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis, em Serviço Social e em Ciências Jurídicas e Sociais.

O curso de Serviço Social, nesta instituição, foi reconhecido em 2012 (Portaria SESU/MEC nº14/2012). Em seu perfil, consta que a profissão deve contribuir na inserção dos indivíduos ao mundo do trabalho, visando à garantia dos direitos da população usuária de seus espaços de atuação profissional²².

Sua matriz curricular contempla disciplinas dos três núcleos indicados pelas diretrizes, em cujo elenco de disciplina consta: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I, II e III; Política Social I e II; Planejamento em Serviço Social; Estágio Supervisionado I, II e III e Trabalho de Conclusão de Curso. A duração mínima do curso é de 4 anos (8 períodos) funcionando em dois turnos (manhã e noite), com carga horária total de 3.228 horas, ofertando 100 vagas por semestre.

Em parecer disponibilizado pelo sistema e-MEC, observamos que no ENADE, o curso de Serviço Social da FAFIC obteve o conceito 4 no exame realizado em 2010²³ e em 2011 obteve nota 4 no Conceito do Curso (CC).

Por sua vez, a Faculdade Santa Maria (FSM) nasce no ano de 2002 ofertando os cursos de enfermagem e Fisioterapia, enquadrando-se, no período, como precursora no ensino superior na área da saúde, na região. Posteriormente, no ano de 2009 expandiu-se, ao absorver mais dois cursos, antes ofertados pela antiga

²² (<http://www.fescfafic.edu.br>).

²³ O resultado do ENADE realizado em 2013 ainda não foi disponibilizado.

Faculdade Evilásio Formiga (FEF) desde 2008: Administração e Serviço Social, acrescentando, assim, à sua estrutura organizacional, cursos da área de humanas. A FSM conta hoje, também, com os cursos de Farmácia, Biomedicina, Psicologia, Medicina, Engenharia Civil e Arquitetura.

Nesta instituição o curso de Serviço Social foi reconhecido no ano de 2013, segundo o seu perfil esta profissão deve estar apta a se inserir nas políticas públicas, objetivando diminuir as diferenças entre as pessoas a partir da elaboração de condições para reduzir os efeitos da questão social²⁴.

Sua matriz curricular dispõe de disciplinas determinadas nos três núcleos indicados pelas diretrizes, dentre elas: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I, II, III, IV; Política Social I e II; Estratégias, Mediações e Técnicas e Processo de Trabalho do Serviço Social I; Estágio Supervisionado I e II e Trabalho de Conclusão de Curso. A duração mínima do curso é de 5 anos (10 períodos) funcionando no período noturno. Com carga horária total de 3.708 horas, disponibilizando 80 vagas por semestre.

O seu Conceito de Curso (CC) é 4 (quatro). O mesmo ainda não tem a nota do ENADE 2013, tendo sido este o primeiro ano de participação deste curso nesse processo de avaliação por não haver, anteriormente, alunos em fase de conclusão.

Com relação à Universidade Paulista (UNIP) sua sede principal funciona há mais de 30 anos em São Paulo/SP, sendo mantida pela Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo – ASSUPERO. Em 2004 foi habilitada pelo MEC a ofertar cursos de nível superior na modalidade à distância passando a atuar em todo o Brasil e sendo hoje reconhecida nacionalmente como UNIP- Interativa.

Essa unidade de ensino funciona por meio de ferramentas da internet como, por exemplo, chats e fóruns, os quais possibilitam o processo de aprendizagem. Nessa lógica, quando os discentes têm dúvidas em relação às disciplinas solicitam esclarecimento aos tutores a distância, por e-mail. Entretanto, esses alunos também vivenciam atividades presenciais obrigatórias, como: aulas inaugurais, palestras e avaliações nos polos onde estão matriculados. Quanto às avaliações, as mesmas são elaboradas pelos docentes da sede principal e encaminhadas para os polos por

²⁴ (www.fsm.edu.br).

meio digital aplicadas, pelos tutores dos cursos, sendo devolvidas a essas sedes para serem corrigidas pelos respectivos docentes²⁵.

A frequência dos alunos da UNIP é computada a partir do comparecimento nas atividades presenciais e do cumprimento dos exercícios sugeridos no espaço acadêmico. Vale salientar que os diplomas entregues aos alunos da modalidade a distância são os mesmo dos cursos presenciais.

Quanto ao seu projeto pedagógico para o curso de Serviço Social, define como propósito ensinar aos profissionais como planejar, implementar, coordenar e avaliar as políticas e projetos juntamente com a população. Ainda define que, enquanto profissional apto a lidar com os desafios no País, os estudantes necessitam de uma formação crítica sobre os conflitos sociais. Sendo assim, deve ter conhecimento teórico e dominar métodos e procedimentos necessários para exercer a sua prática.

Sua matriz curricular apresenta similaridade e diferenças com a das demais unidades presenciais: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social; Serviço Social e a Questão Social; Administração e Planejamento Social; Estágio Curricular, Desenvolvimento Sustentável (optativa), Marketing Pessoal (optativa), Perspectivas Profissionais em Serviço Social; Políticas Sociais em Saúde, Educação e Habitação; Princípios Básicos de Administração; Princípios Gerais da Economia; Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital; Psicologia dos Grupos e Subjetividade; Relações Étnico-Raciais no Brasil; Serviço Social e a Questão Social; Serviço Social e Realidade Regional; Serviço Social em Equipe Multidisciplinar; Serviço Social Integrado; Tópicos de Atuação Profissional entre outras.

A duração mínima do curso é 7 semestres, o que equivale a 3 anos e meio e a carga horária mínima é de 3000 horas, oferecendo 60 vagas por semestre²⁶. Quanto às notas obtidas pelo CPC, ENADE e CC, a tabela do ENADE/CPC 2010 – acessada em junho/2014 – a caracteriza ainda como sem conceito.

Em seguida, em nosso terceiro capítulo nos deteremos a apresentar a análise dos dados da pesquisa realizada junto as IES, que como já foi explicitado, teve como foco alunos, professores e coordenadores dos cursos de Serviço Social.

²⁵ (www.unipinterativa.edu.br).

²⁶ (http://www.unipinterativa.edu.br/graduacao/servico_social.aspx).

CAPITULO 3. A FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS, CONSERVADORISMO E PROJETO ÉTICO- POLÍTICO: ANÁLISE DAS ESCOLAS PRIVADAS DO SERTÃO DA PARAÍBA.

Este capítulo apresenta os resultados da nossa pesquisa realizada nos meses de outubro e novembro de 2013²⁷ com Professores, Estudantes e Coordenadores de cursos, inseridos no processo de formação das escolas²⁸ privadas localizadas no Sertão da Paraíba, representadas, como já foi mencionado no capítulo anterior, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC) e Faculdade Santa Maria (FSM), enquanto instituições de ensino superior presenciais e pela Universidade Paulista Interativa (UNIP) representando a modalidade de ensino a distância.

Embora já tratado na introdução, para melhor situar o leitor, lembramos que a amostra dos sujeitos da docência nas escolas foi definida de acordo com a sistematização dos projetos pedagógicos de cada uma das unidades de formação, de modo que nas escolas presenciais, a escolha dos docentes do curso, deu-se a partir de uma amostra representativa dos três núcleos fundamentais de disciplinas propostos pelas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, ou seja, do primeiro núcleo, de Fundamentos Teórico-Metodológicos da vida social foi escolhido um professor da disciplina de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos III; do segundo núcleo - Fundamentos da formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira – um professor da disciplina de Política Social II; e por fim, do terceiro núcleo – Fundamentos do Trabalho Profissional – um professor da disciplina de Estágio supervisionado II. A pesquisa também compreendeu a coordenação das IES e uma amostragem de alunos.

No caso específico da unidade não presencial, dada a inexistência de professores na unidade, tendo em vista o sistema de vídeo-aulas, a entrevista foi realizada com o coordenador pedagógico do polo e com uma amostra de discentes. Faz-se indispensável ressaltar que, nesta instância, os professores e coordenadores

²⁷ O projeto de pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências da Saúde em 30 de setembro de 2013.

²⁸ Os sujeitos da pesquisa já foram descritos na introdução, entretanto para facilitar, relembremos ao leitor que se trata dos professores, alunos e coordenadores das unidades de ensino, os dois primeiros, escolhidos por amostragem, segundo os critérios já mencionados na introdução.

específicos de cada curso também são representados a distância, pois os mesmos localizam-se, apenas, na sede principal.

Para melhor entendimento dos dados, estes foram reunidos de acordo com a aproximação dos aspectos de modo a torná-los complementares e facilitar os cruzamentos.

O texto que segue expõe a análise dos argumentos dos quinze sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Vale salientar que esta análise supõe um conhecimento prévio dos seus perfis, sobretudo no que concerne a sua formação e qualificação e formas de inserção nos cursos de Serviço Social, determinantes de seus níveis de compreensão do real e das condições de trabalho.

Portanto, o conjunto dos professores se formou em Serviço Social no período entre 2003 a 2009, tendo sido quatro na UFPB, um na UFPE e um na UEPB, o que significa que esses docentes, em sua maioria, são formados em Escolas Públicas Federais filiadas à Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), todos compromissados com as diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social e, por conseguinte, comprometidos com o Projeto Ético-Político. Constatou-se ainda, que o ano de formação de cada um desses sujeitos, corresponde exatamente a um período, no qual, as universidades já tinham implantado a proposta pedagógica alinhada com o referido Projeto profissional e plenamente comprometida com a sua defesa, por conseguinte, com uma formação baseada nas suas Diretrizes.

Ademais, quanto à titulação, os professores demonstraram ter consciência sobre o mérito da capacitação continuada, tendo em vista que quatro possuem mestrado na área e dois especialização em áreas afins, sendo que um desses entrevistados encontrava-se, no período da pesquisa, cursando o mestrado, também, em Serviço Social. Estes esforços dos docentes condizem com as indicações das diretrizes curriculares, as quais indicam a importância da qualificação dos professores. É imprescindível reconhecer que todo esse processo de formação e qualificação contribui com a qualidade oferecida ao ensino por estes sujeitos.

O tempo de trabalho deles na docência nas instituições pesquisadas varia de sete meses a cinco anos, sendo que a maioria está inserida nas IES há mais de dois anos. Este tempo de inserção corresponde basicamente ao ano de surgimento dos cursos de Serviço Social das IES – pois como apresentado no 2º capítulo, os cursos

começaram a funcionar entre os anos de 2007 e 2009 –, período de formação destes docentes.

Faz-se necessário, entretanto, mencionar a existência de um fenômeno ocorrente entre os docentes das IES privadas, que consiste na rotatividade destes profissionais, haja vista, sua transferência para outros espaços de trabalho, motivada, principalmente por aprovações em concursos. Outro fator refere-se à inserção noutros espaços devido à necessidade de ampliação de salários ou de melhores condições de trabalho, pois como informado na própria entrevista, um desses sujeitos leciona no momento, em outra instituição, acumulando funções e outros três já tiveram experiência na docência noutras IES.

Quanto aos sujeitos coordenadores pertencentes às unidades presenciais, constatamos que são formados em Serviço Social também em instituições públicas e possuem especialização, sendo um deles mestre na área. Estes gestores estão vivenciando a experiência de coordenação pela primeira vez, correspondendo ao período de um mês a dois anos. Os mesmos estão ministrando disciplinas no curso e já possuem vários anos de experiência na docência. Enquanto isso, na unidade a distância, a coordenação possui graduação em Pedagogia e curso de especialização nesta mesma área. Como já foi resgatado no capítulo anterior, essas instituições são subdivididas em polos e mesmo ofertando vários cursos, cada uma possui uma única coordenação responsável por todo o polo. Portanto, não existe uma coordenação específica para o curso de Serviço Social. Além disso, durante a pesquisa, não foi constatada se quer a existência de assistentes sociais na escola²⁹.

Por sua vez, a amostra do corpo discente foi constituída por seis sujeitos, sendo quatro das unidades presenciais e dois da EAD. Dentre estes sujeitos, dois cursavam, no período da pesquisa, o 8º semestre e outro o 5º, todos estes inseridos na disciplina Estágio Supervisionado, outros dois cursavam o 4º e 6º semestres, respectivamente, não estando inseridos ainda no campo de estágio, porém, já tendo cursado disciplinas de práticas sociais e um último sujeito, estudando o 10º período em fase de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). É importante esclarecer que dentre estes discentes um estuda durante o dia, enquanto cinco no

²⁹ Foi-nos informado, que uma assistente social foi contratada como tutora no mesmo momento da pesquisa. A mesma irá supervisionar os alunos do estágio.

turno da noite, a maioria tem previsão para o término do curso em 2014 e apenas um, era concluinte no semestre da pesquisa.

Portanto, os alunos inseridos neste estudo já tinham mais da metade das disciplinas cursadas, correspondendo aos critérios adotados no projeto, tendo em vista, uma maior experiência e uma maior capacidade de compreensão para dialogarem sobre o curso. A idade desses sujeitos variou de 21 a 40 anos. 50% cursou o ensino médio em escolas privadas, enquanto que a outra metade, em estabelecimentos públicos. Mesmo assim, sabemos que a maioria dos sujeitos inseridos nessas IES advém do ensino público, principalmente, quando são inseridos através de programas de bolsas de estudo.

3.1. O PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS E SUA RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES

Na perspectiva de compreendermos a dinâmica de efetividade do curso de Serviço Social das instituições pesquisadas, foram levantados dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso, bem como sobre a adequação deste às Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. A proposta curricular indicada por essas diretrizes sugere uma distribuição do conteúdo programático do curso em disciplinas organizadas por áreas de conhecimento, as quais integram os três núcleos estruturantes para o curso de Serviço Social.

Conforme as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, compreende um conteúdo teórico de referencial bastante amplo, necessário para conhecer o ser social, de modo que expresse as diversas expressões do pensamento teórico; o de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira “[...] remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais”; e finalmente o eixo de fundamentos do trabalho profissional, que “compreende os elementos constitutivos do Serviço Social” que envolvem “[...] os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado” (RESOLUÇÃO nº 15, de 13 de março de 2002).

A referida proposta de Diretrizes curriculares, de acordo com Cardoso (2007, p.40):

[...] propõe-se a superar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e [...] expressa diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional e aglutina um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional.

Segundo os dados da pesquisa junto às coordenações dos cursos pesquisados constataram-se tendências diferenciadas nas IES presenciais. No entanto, as propostas de currículo mínimo apresentam um conjunto de disciplinas bastante semelhante, ainda que apresente algumas poucas variações, principalmente, no que se refere às optativas e eletivas.

No caso da primeira unidade de ensino, foi verificado que o projeto pedagógico ainda é o mesmo do início do curso, criado em 2007, no entanto, foi informado, durante a pesquisa, que o Núcleo Docente Estruturante (NDE)³⁰ do curso de Serviço Social estava procurando se reunir na perspectiva de reformulação para melhor adequá-lo as exigências da atualidade, indicadas pela ABEPSS. Quanto ao conjunto de disciplinas, diferentemente da outra escola que oferece quatro disciplinas de Fundamentos e dois períodos de Estágios, esta, oferta três disciplinas de fundamentos e três períodos de Estágio Supervisionado. Afora as disciplinas obrigatórias, são ofertadas várias optativas que contemplam, por exemplo, o setor jurídico, a infância e a adolescência, a questão agrária e o meio ambiente.

Já na outra unidade presencial, o projeto foi reestruturado no ano de 2013, processo este, que segundo depoimento da coordenação foi muito conflituoso e resultou em várias modificações, sobretudo, no que consistiu a atualizações de ementas, a mobilização de posição das disciplinas entre os períodos e a transferência de conteúdos entre as disciplinas, de modo a eliminar disciplinas consideradas excessivas e promover a redução do tempo de término do curso de dez períodos para nove. Este projeto (reformulado) foi apresentado ao Ministério da Educação e Cultura no momento de reconhecimento do curso, o qual foi avaliado e

³⁰O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (art.1º da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010).

reconhecido mediante a visita do referido ministério. Portanto, nesse momento, o curso passou a vivenciar um período de transição, funcionando num processo de adaptação, com duas matrizes em execução.

Nesta unidade de ensino, o pesquisador foi informado de que as optativas disciplinas Seminários Temáticos I e II podem ter sua ementa flexibilizada e adequada a situações ou necessidades diversas, como educação, habitação, seguridade social e segundo a coordenação do curso, atualmente, inclui-se nesses temas os tópicos sugeridos pelo ENADE, como afro descendência, gênero e a questão da homofobia.

Nesta etapa da pesquisa, as escolas presenciais nos informaram que estas ainda não são filiadas a ABEPSS, entretanto, têm seus projetos de curso adequados às Diretrizes Curriculares aprovadas pela referida entidade.

As informações das coordenações também afirmaram não haver restrições das direções das escolas ao processo de adequação de suas ementas curriculares às diretrizes da ABEPSS e que recebem incentivos para participarem das atividades (oficinas) promovidas pela referida entidade. Além disso, segundo informações das coordenações, existe o esforço dos professores em adequarem as suas disciplinas às recomendações gerais das Diretrizes Curriculares.

Quando apresentamos essas mesmas questões à equipe de professores entrevistados, indagando sobre a adequação de suas disciplinas às recomendações das diretrizes curriculares, os dados apresentaram duas tendências: a primeira – absolutamente majoritária – revelou a mesma preocupação apresentada pelas coordenações dos cursos, demonstrando uma adequação satisfatória dos projetos dos cursos e das disciplinas ao Projeto Ético-Político. O depoimento abaixo ilustra esta tese de adequação:

A disciplina está adequada. Ela não foge das diretrizes da ABEPSS e a minha preocupação é de trazer os conteúdos que estejam de acordo com a discussão atual, ou seja, que os autores colocados sejam autores contemporâneos, de modo que a discussão se aproxime da contemporaneidade e que também se faça, a todo o momento, uma relação com a prática (depoimento de professor).

Foi-nos demonstrado que essas recomendações são trabalhadas nos núcleos estruturantes formados pelos docentes das IES, os quais se responsabilizam por uma formação com qualidade. A partir dos encontros realizados por esse núcleo,

torna-se possível observar as necessidades de cada disciplina a partir de um estudo sistemático das ementas e conteúdos, constituindo-se num órgão fundamental de defesa da formação com qualidade – fundamentada nas indicações da ABEPSS.

A segunda tendência representada por uma minoria apresenta um conjunto de problemas que desafiam a necessária adequação das disciplinas às diretrizes curriculares, dentre estes foi destacado a falta de uma organização interna dos docentes para pensar e operacionalizar esta adequação, de forma sistematizada, resultando em repetições e duplicidade de conteúdos, ou ainda de direcionamentos das disciplinas segundo a perspectiva privada de cada professor, como demonstra os seguintes depoimentos:

Eu sinto certa repetição. Todas as disciplinas convergem para o mesmo propósito e a discussão se torna repetitiva, não avança. Por exemplo, as ementas de política social I e II são praticamente as mesmas (depoimento de professor).

Existe um grupo gestor responsável pela estruturação das disciplinas e do curso, mas esse grupo não tem se reunido e não tem feito proposta de mudança. Então a mudança fica vinculada ao perfil do professor o que pode ser considerado grave porque não tem uma padronização, não tem uma normatização, não tem um rigor técnico para ser seguido [...] (fala de professor).

Observamos, pois, que mesmo com a predisposição dos coordenadores e do corpo docente, ainda são grandes os desafios a serem enfrentados no sentido de estruturar positivamente as disciplinas. Ao evidenciar este “conflito”, percebemos que os docentes necessitam ter capacidade para minimizar os efeitos nefastos deste processo na formação, de modo a poder realizar as devidas modificações, não só nos núcleos estruturantes do curso, mas, sobretudo, na dinâmica das disciplinas.

Um dos desafios dos docentes é realmente compreender essa questão da relação existente entre as disciplinas do curso, no intuito de tentar absorver os aspectos positivos e excluir os pontos negativos. Durante a pesquisa, procuramos entender esta inter-relação existente entre as disciplinas do curso nas instituições estudadas, verificando quais as dificuldades relacionadas a esta integração. Como respostas, logramos o seguinte:

Existem muitas relações entre as disciplinas e ao mesmo tempo, muitas dificuldades de trabalhar estas relações para tentar unir, dar continuidade e tentar não repetir conteúdo, principalmente naquelas que são pré-requisitos

como as de política e de fundamentos. Procuro fazer uma revisão com os alunos nas primeiras aulas para observar a relação com a disciplina anterior e converso com os outros professores sobre os conteúdos (depoimento de professor).

As disciplinas têm particularidades e relações que interligam umas as outras. A intenção é discutir junto com o colegiado a proposta de a gente estar pensando um pouco sobre um modelo mais adequado e realizar algumas atividades interdisciplinares (depoimento de coordenador).

A interlocução entre as disciplinas existe, pois, não tem como a gente discutir fundamentos sem discutir o objeto da profissão que é a questão social. Quando se está na disciplina de questão social, não tem como falar desse aspecto sem discutir sobre as políticas sociais. Nas disciplinas de política da assistência e da saúde não tem como não falar nas expressões da questão social ou na prática do Serviço Social. Nessa última reformulação, a gente tentou ao máximo, não deixar conteúdos repetitivos (declaração de professor).

De forma generalista, a conexão existente entre as disciplinas do curso também é sentida pelos alunos entrevistados, conforme demonstrado nas falas abaixo:

Existe relação entre as disciplinas. A gente começa a entender que aquelas disciplinas cursadas no começo do curso são aproveitadas noutros períodos. Por exemplo: no quinto período eu estudei Práticas de Serviço Social que eu precisei no oitavo período e também no décimo e estou precisando no TCC. [...] Os Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social eu estou sempre precisando e vamos supor que eu trabalhe no INSS, eu vou precisar de muita fundamentação teórica e metodológica do Serviço Social, além disso, se eu for fazer um parecer social precisarei me fundamentar e recorrer a metodologia do serviço social vista no curso (Declaração de aluno).

Observamos, pois, que os alunos conseguem visualizar a relação existente entre as disciplinas, considerando-a essencial para o aprofundamento dos conteúdos discutidos em sala de aula, porém, também demonstraram compreender o grande desafio imposto no processo de formação em Serviço Social que é a questão da repetição de textos.

Por sua vez, a partir dos depoimentos acima colocados, pudemos observar que os Professores preocupam-se em valorizar os aspectos positivos desta inter-relação existente entre as disciplinas do curso de Serviço Social, quais sejam, a continuidade – existente entre as matérias de conteúdos sequenciados –, a complementaridade – referente aos aspectos que permitem o aperfeiçoamento dos conteúdos –, a inovação – significando a introdução de novos conteúdos as discussões – e as particularidades relativas às singularidades de cada disciplina.

Verificamos, ainda, que os aspectos negativos relacionados à repetição de textos e de autores indicados nas ementas, constituem-se um grande desafio a ser superado diariamente, mesmo naquela instituição que teve o seu projeto reformulado.

Diante disso, percebemos o quanto são válidos os encontros desses professores junto à coordenação para analisar periodicamente o ementário das disciplinas, procurando acompanhar o modelo sugerido pela ABEPSS. Somente este ato impede a repetição de conteúdos e a ausência de outros, fundamentais para uma formação com qualidade.

Contudo, também foram demonstrados aspectos sobre a forma de inserção dos docentes nesses espaços institucionais, os mesmos acabam vivenciando um acúmulo de disciplinas, processo pelo qual, ainda podemos acrescentar a sobrecarga de trabalho com a supervisão de estágio e as orientações de TCC. Muitas vezes, esses sujeitos também estão inseridos noutros espaços de trabalho, o que resulta na falta de tempo disponível para outras atividades vinculadas a formação, como por exemplo, reuniões de planejamento do curso.

As instituições de ensino, responsáveis pela transmissão do conhecimento, tendem a se adequar à lógica do mercado, em empresas que vendem mercadorias: a força de trabalho de professores, superexplorados e [...]sem tempo para a pesquisa, para o estudo e para a construção do conhecimento como totalidade. O produto final dessa precarização em curso, nas instituições mercantis, é o empobrecimento material e espiritual da juventude, que, uma vez profissionalizada, contam com poucos recursos para realizar seus possíveis ideais, já fragilizados pelas condições objetivas da sociabilidade burguesa (BARROCO, 2011, p.215).

Este fato reforça o debate sobre a situação do docente nas IES privadas, enquadrando-se neste mercado de trabalho como trabalhadores horistas e, portanto, sem plano de carreira, submetidos a precárias formas de contratos, a insegurança no trabalho e a desvalorização salarial. Análoga às condições de qualquer trabalhador ou funcionário do setor produtivo, são responsáveis indiretos por manter o fluxo do lucro destas empresas educacionais, e tendo que trabalhar na lógica da produtividade, submetendo-se a uma extensa carga horária de trabalho, assumindo um grande número de disciplinas, para lograr um salário digno.

Como colocado no capítulo anterior, tomando como base o pensamento de Guerra (2010), o trabalho executado por docentes nas IES privadas, é marcado por insegurança, inconstância, assédio moral e falta de responsabilidade de patrões com os direitos trabalhistas. Os depoimentos abaixo confirmam este nosso discurso:

Leciono Política Social II, Pesquisa em Serviço Social II, Política da Criança e do Adolescente, Política da Saúde e Estágio Supervisionado I. E oriento TCC (Declaração de Professor).

Essa conjuntura perversa de precarização de trabalho não tem permitido um maior compromisso [...] a dinâmica é muito perversa, por exemplo, eu sou professora, e sou estudante, sou “concurseira” e tenho outros projetos e a gente tem o ensino privado como uma passagem. A gente não pensa em se profissionalizar aqui e permanecer aqui, então se é uma passagem, eu não tenho o mesmo empenho que teria noutro lugar, o qual, eu permaneceria. Até porque a política institucional é de não manter o professor por muito tempo (Declaração de professor).

Durante a entrevista, constatamos que todos os docentes da nossa amostra, encontravam-se lecionando pelo menos três disciplinas, inclusive, um deles, conforme demonstrado em uma das falas acima, estava responsável por cinco disciplinas e mais orientações de TCCs.

Já no tocante a EAD, a relação da escola com o Projeto Ético-Político nos pareceu bem diferenciada, a coordenação do polo declarou desconhecer as diretrizes curriculares e o projeto pedagógico do curso de Serviço Social, bem como a ABEPSS. Apenas afirmou a existência de documentos que tratam do plano de curso e das disciplinas disponíveis online. Isto condiz – como já foi mencionado na introdução deste capítulo – com o fato de que todo o processo relacionado à formação neste espaço é pensado, elaborado e está regulamentado na sede principal, dessa forma, toda a documentação assim como as aulas são produzidas nesta sede e divulgadas para todos os polos do País. Assim sendo, a noção sobre se essas instituições a distância têm conhecimento sobre as recomendações da ABEPSS ficam resguardados também à sede principal, à qual o pesquisador não tem acesso.

Esta problemática discutida no capítulo anterior a partir das colocações de Iamamoto (2010), enfatiza que os cursos de Serviço Social, em especial aqueles vinculados ao setor privado, caracterizam-se – devido à lógica mercadológica – como contrários ao Projeto Ético-Político. Este curso, assim como os demais, enquanto fragmentos inerentes à política de educação superior sob a ótica mercadológica no País, são vitimados pela falta de conhecimentos críticos e políticos, capazes de condicionar as formas de pensamento envolvidas pelo ideal de transformação social.

No que consiste, porém, a avaliação do projeto pedagógico vigente, pelos coordenadores das unidades presenciais, constatamos ser bastante positiva, ainda que reconheçam falhas ou debilidades, frente às quais, também foi demonstrado haver um esforço de superação, como indicam os depoimentos abaixo:

O nosso projeto é bom, ainda que apresente algumas falhas, entretanto, com o tempo vamos corrigi-las. Tanto que, quando o MEC veio nos avaliar, elogiou o nosso projeto, inclusive pela distribuição das disciplinas (depoimento de gestor).

Eu acho que o projeto está bom, mas como você sabe, um projeto, ou uma matriz de curso não tem vida longa porque as modificações da sociedade, pedem reformulações destes projetos (declaração de gestor).

Observamos, por conseguinte, a percepção dos gestores, a partir destas falas, sobre a necessidade de reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos, seja decorrente da necessidade de correção de falhas nas propostas das disciplinas, seja, por conta das mudanças na sociedade que aprofundam as contradições e, por conseguinte colocam novas demandas ao Serviço Social, impondo novas demandas aos referidos projetos de cursos.

3.1.1 OS NÚCLEOS ESTRUTURANTES PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Após este exame mais geral sobre o currículo dos cursos, seguimos a nossa análise com enfoque nos núcleos estruturantes para o curso de Serviço Social nas escolas pesquisadas. Isso a partir de dados colhidos sobre os seguintes aspectos: conteúdo das disciplinas, referenciais teóricos, dinâmica em sala de aula, recursos didáticos, métodos de avaliação utilizados e dificuldades, manifestadas pelos alunos, nas disciplinas escolhidas como representativas de cada núcleo.

Do primeiro núcleo, Fundamentos Teórico-Metodológicos da vida social – que teve como amostra a disciplina de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos III – os dados revelaram que se prioriza o debate do Movimento de Reconceituação, o processo de construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social, na década de 1980, e os entraves decorrentes da lógica neoliberal contemporânea para materializá-lo, nas unidades de ensino. Os depoimentos abaixo apresentam

indicadores de que há um esforço de organização dos conteúdos na direção consoante com a proposta da ABEPSS:

Na primeira unidade, debatemos o serviço social aqui no Brasil na década de 1970, a principal questão que perpassa a profissão nesse período é o movimento de Reconceituação. Na segunda unidade nós priorizamos a construção do Projeto Ético Político do Serviço Social e na terceira unidade fazemos uma reflexão sobre os desafios desse projeto nessa realidade, os desafios para a profissão na conjuntura atual. Também discutimos o nosso código de ética de 1993 e os princípios que, inclusive, estão inspirados na nossa constituição: a questão do reconhecimento do pluralismo, da importância da participação social, da democracia, da justiça da liberdade, etc. (depoimento de professor).

Discutimos a parte contemporânea, então a gente começa a analisar o serviço social na contemporaneidade a partir dos anos 1980. Estudamos o projeto ético-político e a influência neoconservadora no Serviço Social (declaração de professor).

Estes docentes utilizam autores renomados dentro do curso de Serviço Social para referenciar as suas aulas de Fundamentos III, como demonstrado em suas falas e nas declarações dos alunos das IES presenciais, a seguir:

Eu estou trabalhando basicamente com Marilda, mas como a gente vai trabalhar o Projeto Ético-Político eu vou utilizar Marcelo Braz, José Paulo Netto, a Ângela Amaral, Silvana Mara, a Sâmia, e a Joseane Santos. Basicamente são essas leituras, mas poderei incluir outras em algum momento (depoimento de professor).

Adoto José Paulo Netto, Yamamoto, Iolanda Guerra e Yazbek (declaração de professor).

[...] Yamamoto foi utilizado em Fundamentos, José Paulo Netto também (declaração de aluno).

Yamamoto e Jose Paulo Netto. Inclusive eu li Ditadura em Serviço Social de José Paulo Netto várias vezes para poder entender, pois é um livro de uma linguagem muito difícil. Também trabalhamos instrumentalidade de Yolanda Guerra. (fala de aluno).

Como vimos, neste núcleo, percebemos a importância que os docentes têm atribuído ao conteúdo sobre o Projeto Ético-Político do Serviço Social. De acordo com Lewgoy (2013, p. 68) este projeto “[...] funciona como uma âncora, vinculando o trabalho profissional a um projeto societário comprometido com valores radicalmente democráticos e com os interesses da classe trabalhadora”. O debate sobre o projeto profissional foi um dos aspectos levantados por nossa pesquisa, também junto aos alunos das unidades presenciais, sobre cuja temática, eles disseram ter

conhecimento, corroborando, assim, com os argumentos dos professores, conforme abaixo demonstrado:

Na segunda unidade de Fundamentos III a nossa proposta é só discutir o Projeto Ético-Político. Usamos Paulo Netto, aquele texto dele que inicia a discussão do projeto ético-político, mas também a discussão da Ângela Amaral, principalmente, a parte que trata da crise que esse projeto estaria enfrentando. (...) Além de fundamentos, eu acredito que se discuta Projeto Ético-Político na disciplina de Ética em Serviço Social. (...) Discute-se também na disciplina de estágio (Declarações de docentes).

É um projeto que fundamenta a profissão, fundamenta a prática, eu acho que dá uma base teórica, um direcionamento político e ético à profissão. Vimos em Fundamentos III também em ética profissional (declarações dos alunos).

Em contrapartida, os sujeitos pesquisados na unidade a distância não demonstraram conhecimentos sobre o Projeto Ético-Político, nem sobre os conteúdos das disciplinas. O não reconhecimento deste projeto crítico-dialético, conforme debatido no primeiro capítulo deste trabalho, indica, mesmo que indiretamente, a reprodução do conservadorismo na formação profissional. Os resultados dos dados obtidos indicaram um frágil e problemático conhecimento, também sobre os autores utilizados como referências principais nas disciplinas do curso. Dentre estes resultados apresentamos o seguinte:

O que eles falam mais é Karl Marx. Falam dele o tempo todo, eu não consigo me lembrar de outros. Eu não entendo muito sobre Karl Marx, mas, sei que ele luta, luta muito pela categoria de assistente social, ele briga muito por isso, ele tenta valorizar (declaração de aluno).

Observamos, portanto, que se os alunos da modalidade presencial demonstraram certo conhecimento sobre autores, sobre os textos indicados para leitura e discutidos em sala de aula, os alunos, da unidade não presencial demonstraram não possuir familiaridade alguma com a bibliografia, de tal modo que suas afirmações atribuem a autores que não conheceram a existência do Serviço Social, como Karl Marx, a responsabilidade de tratar sobre a profissão. Estes dados revelam um distanciamento incalculável com autores mais utilizados na área de conhecimento e equívocos teóricos fundamentais, como o visto na citação acima.

Sobre o segundo núcleo, Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, cuja disciplina representativa foi a de Política Social II,

constatou-se, no discurso dos sujeitos da pesquisa das escolas presenciais, essencialmente, o esforço em caracterizar o Estado e a desenvoltura da política social de forma geral até chegar às políticas setoriais, específicas. É importante ressaltar que os alunos puderam reafirmar a rotina da disciplina, compreendendo a Política Social I e II como complementares. Esta dinâmica está demonstrada nas falas abaixo discriminadas:

[...] eu faço um rápido resgate da concepção de estado, dos clássicos, de sociedade civil, depois eu vou discutir a política social baseada na concepção marxista. Eu discuto a questão do financiamento e de gestão das políticas sociais, além de seu processo de avaliação. Na terceira unidade, eu trato das políticas setoriais: assistência, saúde, previdência, habitação, educação e estatuto da criança e do adolescente (revelação de professor).

Discuto a realidade das políticas neoliberais no Brasil e no contexto mundial até chegar às políticas por seguimento, focalizadas e a discussão da política social na contemporaneidade (declaração de professor).

A gente vê Política Social I e II. Na primeira fazemos uma análise mais ampla, a relação que existe entre Política e Estado. Em política dois a gente vê mais as políticas setoriais (depoimento de aluno).

Quanto aos autores utilizados para apresentar o conteúdo da disciplina de Política Social II, destacamos os seguintes resultados das falas dos docentes e discentes:

As minhas referências teóricas são a Bering, a Potyara, uma publicação de Faleiros que trata do resgate histórico da política. Já as políticas setoriais apresentam certa flexibilidade porque eu utilizo um autor que represente as especificidades, por exemplo: para discutir assistência eu utilizo a Ivanete, para discutir a saúde eu me baseio em Ana Vasconcelos e assim por diante (fala de professor).

A referência para Política é a Behring e Boschetti, são os principais (...). De uma forma geral: Elizabete Motta, Iamamoto, Netto, alguns textos de Castel, e uns inseridos na discussão de política social contidos Na Biblioteca Básica (depoimentos de alunos).

Verificamos a existência de uma contradição neste último depoimento, pois os alunos indicam a utilização de alguns autores que embora tenham discussões que fazem parte da conjuntura das políticas sociais, não são teóricos da área de Política Social dentro do campo de Serviço Social, como é o exemplo de Iamamoto e Netto. Entretanto, isto não implicou um desconhecimento sobre os conteúdos da disciplina.

Estes resultados sobre conteúdo e autores nos levam a concluir que a disciplina de Política Social está sendo ministrada nas presenciais de acordo com as indicações das diretrizes, apoiada em um debate crítico de análise da sociedade. Os alunos, mesmo expressando, na entrevista, uma percepção mais generalista acerca dos autores, demonstraram aproximação com os mesmos.

Em uma relação oposta a esta, verificamos o desconhecimento e distanciamento dos alunos da modalidade a distância com os conteúdos e com os autores mais utilizados nas disciplinas, embora tenham declarado a existência de uma biblioteca no polo. Os mesmos declararam que um material didático mais utilizado nesta modalidade de ensino é a apostilha, como verificado a seguir:

Agora não lembro. Mas na biblioteca do polo se você quiser escolher um livro eles te emprestam (...). Nós trabalhamos com apostilas. Elas vêm impressas para cada aluno (declarações de alunos).

Do terceiro núcleo, Fundamentos do Trabalho Profissional, a pesquisa elegeu a disciplina de Estágio Supervisionado II. Aqui os docentes declararam empenhar-se em trabalhar a teoria – através de legislações e de textos sobre a política, na qual os discentes estão estagiando e sobre a prática, conduzindo os alunos a desenvolverem suas intervenções e estreitando laços com os supervisores de campo em seus devidos locais de trabalho. Quanto aos autores usados, os professores têm adotado aqueles que mais se relacionam com as instituições de estágio, ou seja, com as políticas, as quais, os alunos estão inseridos naquele momento.

Baseado na Política Nacional de Estágio, o Estágio Supervisionado é colocado como uma disciplina de grande relevância dentro do curso de Serviço Social por permitir aos discentes, ampliar os seus conhecimentos à medida que aproximam, de fato, a teoria da prática. Segundo Lewgoy (2013, p.74), um dos princípios desse processo é a “indissociabilidade” entre a supervisão de campo e a acadêmica, a partir da elaboração conjunta dos planos de estágio. Coloca-se, portanto, como um momento de compartilhamento entre “professores, alunos e sociedade”, cuja amplitude da relação sugere a capacidade crítica de apreensão do real pelos sujeitos envolvidos. Segundo Santos e Pini (2013, p. 142):

O estágio deve constituir-se como um processo de ensino-aprendizagem, um momento de reflexão, de construção, de consolidação dos diferentes

conhecimentos que perfazem o ensino teórico-prático da profissão. Ele extrapola os muros da universidade, sendo considerado um dos elementos que possibilita, também, a imprescindível articulação entre formação e exercício profissional (p.142).

Percebemos que é indispensável, portanto, no momento do estágio, mover-se em defesa do Projeto Ético-Político do Serviço Social seguindo as normativas dos regulamentos da profissão: o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da Profissão, mas, principalmente, a Política Nacional de Estágio (PNE). Assim sendo, justifica-se o fato dos docentes responsáveis por ministrar esta disciplina terem enfatizado o uso de documentos/regulamentos, além de textos teóricos que contemplem as políticas específicas sociais inerentes aos campos de estágio. Os seus argumentos enfatizam esta dinâmica:

Trabalhamos um pouco da teoria sobre ética, orientação sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção, faço visitas aos campos de estágio e construímos projeto de pesquisa. É uma disciplina muito intensa, cheia de atribuições: intervenção no campo de estágio, construção de projeto de pesquisa, além de relatórios, então, eu procuro orientar os alunos (declaração de professor).

As indicações de referências estão muito relacionadas às etapas vivenciadas nos estágios. Por exemplo: em estágio I existe aquela literatura que inclui o regulamento de estágio. A partir do momento que o aluno entra no campo eu procuro mostrar a necessidade de conhecer e buscar se inserir dentro da dinâmica da política na qual a instituição se insere, por isso se o estágio ocorrer no CRAS é necessário estudar a Política de Assistência Social, se for no hospital - a Política de Saúde, porque ele vai precisar desse referencial para desenvolver a contextualização que é uma das atividades do primeiro estágio. Os demais estágios seguem pela mesma linha de raciocínio (depoimento de professor).

Os autores dependerão do campo de estágio dos alunos. Os exemplos seriam Yazbek, Yamamoto, Minayo, Motta, Marta Buriola, Antônio Chizzoti, Ana Vasconcelos. Estas indicações são usadas para a construção dos trabalhos exigidos durante o estágio, principalmente para elaborar o Projeto de Pesquisa (fala de professor).

Observamos que a disciplina de estágio II está direcionada as atividades práticas, porém, essas atividades exigem um referencial teórico que possibilite a construção dos diversos instrumentos, como plano e relatório de estágio e o projeto de pesquisa. Isto implica numa dinâmica de encontros entre alunos e professores dirigida, essencialmente, a elaboração desses instrumentais e à discussão dos referenciais necessários para isto.

Toda essa dinâmica da disciplina de estágio supervisionado II contribui para o entendimento sobre os desafios postos pelo próprio estágio, que conforme os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, das unidades presenciais, são muitos. Dentre eles, os sujeitos enfatizaram as dificuldades relacionadas à parceria com as instituições e com os supervisores de campo, decorrentes da precariedade dos serviços ofertados graças, principalmente, ao descompromisso do Estado e, conseqüentemente, dos gestores locais; a falta de preparação dos supervisores para conduzir a prática da supervisão de campo, o que segundo os argumentos de docentes deveria ser feito pelas IES; a rotatividade de profissionais do serviço social, nos espaços de estágios, em decorrência da reprodução das práticas clientelistas e paternalistas existentes nas relações de contratação de profissionais em nossa sociedade.

A conjuntura da precarização dos espaços de trabalho dos assistentes sociais, citada no primeiro capítulo, quando retratamos aspectos das políticas públicas no Brasil, nos leva a perceber a interferência do conservadorismo a partir da recorrência de ações seletivas e moralistas. Os depoimentos abaixo demonstram essas visões dos sujeitos da pesquisa:

Existe muita fragilidade nos serviços (...); A maior dificuldade em relação ao estágio foi a questão dos campos de estágios serem reduzidos, então muitas vezes, você não vai estagiar onde quer e sim onde tem vaga (falas de alunos).

É justamente a troca das técnicas, das assistentes sociais, a mudança de gestão (...); a questão das vagas (...); a falta de um diálogo entre a instituição e os supervisores de campo para discutir o que é estágio, discutir também qual é a função da supervisão de campo, pois nem sempre os profissionais estão preparados pra receber os alunos estagiários (...); a lotação dos alunos no campo de estágio devido à existência de várias faculdades na região (...); a não efetivação dos serviços que são disponibilizados e ofertados na instituição (declarações de gestores e professores).

Sobre esta experiência com o estágio na modalidade a distância, obtivemos os seguintes argumentos:

Sobre o estágio eu tenho pouca informação a respeito, mas, eles fazem todo aquele procedimento, primeiro a sede principal envia a documentação solicitando permissão à empresa para tornar-se um campo de estágio e espera a sua autorização para iniciar, se não tiver instituição na cidade tem

que ser feito fora dela, seguem o mesmo padrão dos outros cursos (declaração de coordenação).

Por exemplo, sobre o estágio que eu estou fazendo agora, tenho acesso a todas as orientações no portal. Eu acredito que seja uma assistente social, mas, não me informaram isso (...); o estágio tem me ajudado bastante, enriquecido muito meu conteúdo (...); Temos Estágio de observação no 4º semestre, estágio supervisionado I no 5º semestre, estágio supervisionado II no 6º semestre e estágio supervisionado III no 7º semestre. Significa que é um de cinquenta horas, parece que dois de cento e vinte e, se não me engano, um de cento e quarenta” (...); existem dificuldades sim, principalmente porque tenho que preencher muitas fichas (depoimentos de alunos).

De acordo com os depoimentos desses sujeitos, a dinâmica do estágio supervisionado do curso de Serviço Social na EAD diferencia-se significativamente da forma como é conduzido nas IES. É possível perceber que existe uma divergência em relação à modalidade presencial, sobretudo no processo de orientação acadêmica. Tratando deste aspecto, Lewgoy (2013, p. 71) diz que “como se apresenta, o EAD não possibilita o cumprimento das Diretrizes Curriculares, dada a centralidade do Estágio Supervisionado, as resoluções 533/2088 e 493/2006³¹, bem como a Política Nacional de Estágio [...]”.

Outra tendência que surgiu na nossa pesquisa em relação ao estágio, foi à discussão sobre a polêmica relação existente entre a teoria e prática, pois, segundo argumentos de alunos da pesquisa, parte dos alunos das escolas de serviço social menciona a improbabilidade desta relação, conforme declarado nas entrevistas:

As constantes reclamações feita pelos alunos é de que não conseguem fazer a ponte entre teoria e prática (...); às vezes aparece também a questão da não identificação com a prática pelos estagiários (...); a existência daquela dimensão empírica, do apenas fazer e não de refletir sobre a realidade social (declarações de professores).

Devido aos desafios que a gente encontra no estágio, porque o estágio às vezes não é o que se esperava, alguns se equivocam e dizem que a teoria não é a mesma coisa da prática o que não é verdade (...); Eu me deparei com situações diversificadíssimas no estágio e hoje eu me sinto preparada porque eu sei como deve ser feito. Foi muito turbulento e a gente atuou bastante com a supervisão dos profissionais (opiniões dos alunos).

³¹ A Resolução 533/2088 regulamente a supervisão direta de estágio no Serviço Social enquanto que a 493/2006 dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social.

Apreendemos que esta tendência relacionada à dificuldade de compreensão e a construção da relação teoria e prática está presente nos espaços de formação em Serviço Social, tanto no interior das escolas, quanto nos espaços de estágio e de extensão realizados pela profissão. Vale lembrar, como frisamos no capítulo anterior, que as diretrizes curriculares da ABEPSS recomendam aos discentes e demais profissionais, o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, no propósito de elucidar a teoria social crítica como instrumentalidade, que possibilite a apreensão da totalidade social, da construção da interdisciplinaridade e do pluralismo como princípios para nortear uma prática transformadora.

Um aspecto importante da última fala acima consiste no entendimento problemático da relação teoria prática tratando-as como sendo a mesma coisa. É necessário entender a relação teoria prática a partir da própria compreensão posta por Marx³² de que teoria e prática existem separadamente, entretanto, nas práticas humanas relacionam-se intrinsecamente.

Somente a partir dessa apropriação é possível superar o falso dilema de que na prática a teoria é outra, só assim, deve ser desmistificado no processo de formação, como diria Guerra e Forti (2010, p. 4):

Trata-se de um dos principais (falsos) dilemas da formação e do exercício profissional do assistente social. Isso porque, para nós, é evidente que ao profissional cabe o papel de buscar responder às necessidades sociais, sendo portador de fundamentos que não lhe permitam limitar-se ao senso comum e, portanto, não admitem que ele se deixe influenciar por esse falso dilema.

Essa dificuldade de entendimento de um determinado grupo de alunos reflete de certa forma, uma debilidade advinda de todo o processo formativo destes indivíduos. Então, mesmo quando a teoria segue os princípios norteadores de uma formação com qualidade para o serviço social, é preciso considerar outros fatores necessários para agregar-se a esta teoria, como por exemplo, as atividades de pesquisa e extensão.

Como explicitado no segundo capítulo, a ABEPSS prevê a defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão acreditando que esta inter-relação fortalece o processo de fundamentação teórica e de compreensão

³² Em todas as suas abordagens filosóficas sobre a relação teoria e prática Marx trata dessa questão sendo as principais obras a Ideologia Alemã e os Grundrisse.

da prática profissional, a partir do momento que permite aproximar os discentes às diversas expressões da questão social. Isso implica reforçar a compreensão sobre a relação existente entre a teoria e a prática. Desta forma,

[...] na perspectiva do materialismo dialético, na prática a teoria só pode ser a mesma, uma vez que ela é o lugar onde o pensamento se põe. A teoria quer, justamente, conhecer a realidade, extrair as legalidades, as racionalidades, as conexões internas postas nos produtos da ação prática dos homens, assim, não há como na prática a teoria ser outra. Essa posição só é verdadeira se se considerar por teoria algo pronto, acabado, que se ajusta a uma prática. Aqui a teoria é constante movimento, movimento que acompanha a prática e pode contribuir com ela. (SANTOS, CLÁUDIA, 2013, p.27-28).

Sobre os aspectos relativos às atividades de pesquisa e extensão percebemos duas tendências, uma que afirma à existência de projetos, ainda que, ao mesmo tempo, indique inúmeras dificuldades para operacionalizá-los. Foi comentado pelos sujeitos gestores e professores sobre a existência tanto de pesquisa, quanto de extensão, entretanto, também foram indicados alguns desafios para a operacionalização dos projetos, o que se deve a vários fatores.

Na pesquisa e extensão nós temos dois projetos funcionando (...); nós temos o núcleo de pesquisa e extensão responsável por isso, onde a gente desenvolve vários projetos (...). O projeto de extensão que a gente está iniciando agora e que hoje estou coordenando é um projeto voltado a pessoas com necessidades especiais, (declarações de gestores e professores).

Desenvolve pesquisa e extensão sim, todo ano eles lançam editais. O edital abre para grupo de estudo, pesquisa e extensão e aí nós temos o incentivo financeiro, que não é muito, mas também temos a estrutura necessária. Porém, nós não temos, atualmente, nenhum grupo de pesquisa, nenhum projeto de extensão, pela dificuldade que nós temos de estar aqui (declaração de professor).

A outra tendência demonstra, por razões objetivas, a impossibilidade dos professores, contratados como horistas, dedicar-se às atividades de pesquisa e extensão, afirmando assim, a insistência de condições relativas a tempo de trabalho e a recursos necessários para desenvolver estas atividades, como revela o depoimento abaixo:

Na instituição privada não existe incentivo a pesquisa e a extensão, nós somos horistas e mesmo que surja o interesse de fazer uma atividade de pesquisa exigiria um trabalho externo. O fato de criar o projeto, de procurar autorização para os alunos desenvolverem, a necessidade do acompanhamento fora do horário de sala de aula, demanda tempo do profissional e nós não temos (manifestação de docente).

Os alunos tanto da modalidade a distância quanto da presencial, também comentaram sobre a existência e a participação em atividades de pesquisa e extensão:

Já participei de duas atividades de pesquisa, um grupo de estudo que era sobre transtornos mentais, saúde mental e esse agora que eu estou participando que discute gênero (...); Tem essas atividades sim. Inclusive, eu fui selecionada para um projeto desenvolvido no presídio, mas eu não pude ir, porque estava num estágio (colocações de alunos).

Desenvolve, não participei, mas sempre tenho acompanhado os informativos no site (...); Teve uma disciplina que a gente fez atividade de extensão no abrigo, durou um semestre inteiro. A gente fez um cadastro aqui e participou do projeto que contou como atividade extracurricular (depoimentos dos alunos).

Mesmo com as dificuldades colocadas pelos docentes para o desenvolvimento da pesquisa e extensão, observamos a partir das falas dos alunos, inclusive da EAD, a presença destas atividades. Estas corroboram com o processo de qualificação destes alunos preparando-os para lidar com o dinamismo social. Porém, é necessário observar que as falas dos sujeitos demonstraram uma tendência, sobre a realização de tais práticas, como sendo ofertadas mais especificamente, como complementos e exercícios das disciplinas teóricas, não seguindo as devidas legislações e indicações pertinentes a atividades de pesquisa e extensão.

Além do conteúdo programático e dos autores utilizados, a nossa pesquisa procurou observar, a partir das entrevistas, a maneira de condução das disciplinas. Sobre este contexto, todos os docentes da pesquisa declararam esforçarem-se em dinamizar as aulas para facilitar o entendimento dos alunos, fazendo uso de quadro branco, mas, principalmente recorrendo ao auxílio da multimídia, precisamente data show, vídeos, filmes, curtas e documentários.

Eles enunciaram fazer a exposição de conteúdo incitando o diálogo, a discussão, o debate em sala, a construção de fichamentos e de estudos dirigidos. Essa dinâmica pôde ser observada segundo os discursos dos sujeitos da pesquisa que apresentamos a seguir:

[...] eu penso que se você dinamizar, você terá resultados positivos. Então eu trago filmes e outros meios (...). Eu procuro orientar os alunos pra que eles façam a leitura do texto anteriormente. Inclusive pra isso, eu peço um fichamento antes da aula, antes da discussão. Isso para exigir que eles

leiam os textos da disciplina. Também, utilizo o slide e o quadro, mas principalmente a questão da exposição dialogada (argumentos de professores).

Verificamos, portanto que os profissionais, na condução de suas disciplinas, têm considerado a importância da leitura, no sentido de estarem buscando dinamicamente incentivar a leitura e a participação dos discentes, através da realização de fichamentos e da mobilização para os debates sobre filmes correlatos as disciplinas. Além disso, percebemos que a IES privada tem proporcionado uma estrutura física interna adequada a este empreendimento dos docentes, inclusive, disponibilizando transporte para atividades fora do espaço institucional, como por exemplo, as visitas aos campos de estágio.

Quando eu estava na condição de professora substituta da UFPB sempre que eu ia dar aula eu saía de casa com todo um aparato de objetos porque quando é necessário transmitir um filme quase nunca tem data show, não existem computadores nas salas de aula, nem caixa de som e ainda tinha que levar os adaptadores porque a universidade não te oferece isso. Com relação ao fato de incentivar leituras mais atualizadas, ou seja, novos textos para os alunos, tínhamos que renovar nosso acervo pessoal para emprestar o material, porque a universidade não dispõe disso. Entretanto, aqui na universidade privada, um dos bons quesitos é a estrutura, tem data show, tem caixa de som, tem laboratório de informática adequado, tem uma biblioteca que a todo semestre é renovada (declaração de professor).

Em estágio II eu oriento sobre a prática de projeto de intervenção e a elaboração de Projeto de Pesquisa, mesmo que lá atrás eles tenham estudado isso, porque são avaliações da disciplina. Além dessas, temos o relatório e o plano de estágio que também são cobrados como avaliações. Faço visitas aos campos de estágio, a faculdade tem transporte que nos leva, e observo a frequência e participação deles, procuro observar os diários de campo que é onde eles registram suas atividades cotidianas (declaração de professor).

Em se tratando dos métodos avaliativos utilizados nestas disciplinas, evidenciou-se a aplicação de provas contendo questões objetivas e subjetivas, estudos dirigidos, apresentação de seminários e entrega de relatórios, debates e discussões em sala de aula sobre os textos. Os depoimentos abaixo referem-se a essas questões:

Geralmente a gente é cobrado na instituição a fazer a prova seguindo o estilo ENADE. Quando não, a gente consegue fazer seminário, mas o meu seminário, inclui todo o processo de discussão, de normas da ABNT e de regras para a apresentação. A gente tem tentado, com certa resistência, avaliar esses alunos de uma forma diferenciada (fala de professor).

A instituição tem pedido as provas como é exigido no ENADE, pois na instituição isso entra como marketing, então, a gente não pode fugir disso, a determinação da coordenação é que as provas sejam adaptadas ao ENADE. Entretanto, eu não faço isso porque eu não concordo muito com a lógica do ENADE, não concordo com a forma como as provas têm sido estruturadas nos últimos anos. Então, eu busco adotar a prova discursiva e reflexivamesmo (declaração de professor).

Nessas falas, observamos uma tendência fundamental, corrente nas instituições privadas, que é a exigência de provas baseadas no estilo ENADE. Isso acarreta uma realidade funcional ao processo de aprendizagem baseado em questões objetivas de cunho decorativo, pelo qual, os discentes não são cobrados a desenvolverem opiniões e ideias. Neste sentido, os alunos ficam impossibilitados de desenvolverem a capacidade de análise crítica sobre as discussões gerais tomando as questões em sua totalidade e resgatando a essência dos fatos para o conhecimento e entendimento dos fenômenos sociais.

Baseado em Bollmann (2004), os mecanismos de avaliação deveriam funcionar para demonstrar os pontos frágeis da formação, implicando na ideia de mudança, ou seja, de aperfeiçoamento das unidades de ensino superior para uma formação com qualidade. No entanto, de acordo com os depoimentos acima, eles têm funcionado como mecanismos de marketing. Dessa forma, “[...] os complexos, no bom sentido, mecanismos de avaliação institucional, [...] passam a ser substituídos, ajudados pela mídia brasileira, pelos simplificados e reducionistas mecanismos de avaliação quantitativa [...]” (BOLLMANN, 2004, P. 125).

Percebemos com isso, que a manifestação da lógica capitalista, ou seja, da lógica comercial efetivamente nas escolas presenciais, se dá, sobretudo, no processo de avaliação da aprendizagem, na qual os professores são obrigados a seguir o padrão de concurso empresarial. Todavia, o quadro de docentes demonstrou uma percepção crítica frente aos efeitos nefastos que esta lógica empresarial pode ocasionar. Eles manifestam a crítica a isso, inclusive, demonstrando insatisfação com esta obrigatoriedade de seguir a lógica empresarial no processo de avaliação, esforçando-se em diversificar esse processo.

Quando o questionamento sobre os métodos avaliativos foi direcionado aos alunos, vários comentários foram feitos revalidando os argumentos dos professores das unidades presenciais e demonstrando a disparidade na aplicação desses

métodos na modalidade a distância. Portanto, das faculdades presenciais destacamos o seguinte argumento:

Basicamente temos a prova, seminários, temos também os trabalhos avaliativos que dependendo da disciplina corresponde à produção de relatórios ou a produção de algum tipo de entrevista simples nos aproximando de alguma instituição, como por exemplo, o CRAS (declaração de aluno).

Com esta fala, percebemos que as avaliações nestas IES correspondem à aplicação de métodos que ultrapassam o objetivismo, sobretudo, pela exigência da produção de trabalhos reflexivos. Estes recursos avaliativos contribuem para o processo de aprendizagem do alunato, possibilitando, sobretudo, o exercício de análise dos conteúdos discutidos em sala de aula.

Entretanto, na modalidade a distância, embora, tenha sido mencionado a cobrança de trabalhos em grupos, observamos que estes são feitos via on-line, sem espaço para uma debate mais aprofundado, além disso, esta IES privilegia avaliações de caráter objetivo, conforme demonstra o depoimento a seguir:

Provas presenciais. No semestre tem uma avaliação de cada matéria com dez questões sendo oito objetivas e duas discursivas. Tem também um período para a realização dos trabalhos que correspondem a um trabalho em grupo e outro individual. O trabalho em grupo eu geralmente faço com um rapaz de Minas Gerais (Fala de aluno).

A partir deste depoimento, conseguimos visualizar a tendência das avaliações feitas nas unidades a distância. Constatando, portanto, o caráter técnico e funcional desses métodos pautados em requisitos pré-determinados, os quais assinalam uma averiguação – sobre a apreensão de conteúdo – muito mais direcionada ao ato de decorar, sem preocupação alguma com o aprofundamento dos conhecimentos mais amplos acerca dos processos sociais.

Já em se tratando da metodologia adotada em sala de aula, os alunos das presenciais revelaram – em concordância com os docentes – a existência de métodos estimuladores do processo ensino/aprendizagem, como podemos observar nos colóquios subsequentes:

Sobre a metodologia são textos lidos em sala, estudados em sala, mas, também estudados em casa. Exercícios, leitura coletiva e fichamento que é

um dos requisitos mais importantes, porque foi através dos fichamentos que eu consegui terminar mais rápido o meu Projeto de Pesquisa. Eu já tinha fichado muita coisa antes da construção do projeto, pois, meus professores me orientaram quanto a isso (colóquio de aluno).

Muitas discussões dos textos, faz-se aqueles círculos para os debates sobre os temas e exposição com os slides. As vezes eles procuram filmes e documentários que estejam próximos daquele conteúdo que estão ministrando no momento (declaração de aluno).

Entendemos que tanto a metodologia quanto as avaliações adotadas nas presenciais estejam condizentes com a intenção de compreender os conteúdos, inspiradores da produção de conhecimentos teóricos com vistas a preparar os futuros assistentes sociais para uma prática, não apenas tecnicista. Estes alunos ainda destacam como é feita a proposta de leitura dos textos selecionados para as disciplinas e explicam se existe incentivo para participarem das discussões feitas em sala de aula.

A maioria dos professores quando vão apresentar a disciplina já trazem a ementa e dizem todos os autores e os principais textos que vão ser discutidos naquela disciplina. Eles deixam o material na xerox já disponível para nós fazermos a leitura. Há cobrança da leitura dos textos diariamente (colóquio de aluno).

Geralmente são feitos fichamentos, muitas vezes é só fichamento de citação e outras vezes eles pedem o fichamento acompanhado de um resumo crítico com a nossa percepção sobre texto (...). Existe incentivo. São feitas atividades, exercícios e às vezes são feitas dinâmicas. Os professores sempre procuram meios de interagir com o aluno (colóquios de alunos).

Eu acho que falta mais ânimo, falta mais interesse do próprio aluno. Mas sempre existiu a tentativa de incentivo pelos professores, alguns alunos é que não aproveitaram (...). Temos aquela cobrança de fazer a leitura dos textos, de procurar sempre se atualizar e vir para as aulas com as leituras feitas. Nós é que nem sempre fazemos a leitura dos textos e acabamos comprometendo nosso aprendizado (revelações de alunos).

Verificamos neste momento de nosso estudo o surgimento de um dado que merece ser analisado – a falta de interesse do próprio aluno, por ele mesmo reconhecido. Esta variável, de acordo com o que se constatou, tem relação com a flexibilização do ensino, na atualidade, caracterizado pelo aligeiramento, que por sua vez, reflete a forma de organização social contemporânea, a partir da qual, todos os fenômenos da vida social devem ser rápidos e flexíveis, por exemplo, o próprio trabalho, seja ele em qualquer instância, está exigindo ainda mais produtividade o que requer uma sobrecarga de trabalho muito alta e veloz. Este fator imprime um

nível de estresse e cansaço na população, acabando por comprometer o processo educativo daqueles que estudam e trabalham como é o caso da maioria dos alunos dos cursos de Serviço Social, ofertados no período da noite.

Quando analisamos brevemente a pós-modernidade e o neoconservadorismo no capítulo inicial deste trabalho, compreendemos que a flexibilidade é parte integrante da sociedade atual. A racionalidade pós-moderna impõe à sociedade a desobrigação de uma interpretação crítica, dialética e histórica, na medida em que recorre ao pensamento formal abstrato. Conforme colocado por Guerra (2011), tal racionalidade aborda a realidade instrumentalmente e imediatamente, tratando os fatos sociais como coisas.

Além do exemplo referente ao trabalho, outros fatores como a inserção da tecnologia e, principalmente, a brevidade de sua inovação, exige da sociedade estratégias velozes para que as pessoas possam acompanhar estas inovações. O que significa uma apreensão imediata dos fenômenos, totalmente ausente de uma análise aprofundada sobre determinados assuntos.

Sennett (2006) comenta que estamos, pois, frente a uma sociedade industrializada e moderna, permeada pela tecnologia. Nesse ensejo, ocorre o culto ao novo, ao produtivo, ao ágil, ao polivalente, onde a inserção na vida social parece estar atrelada substantivamente a possibilidade de consumo. Parece que desde o nascimento, as pessoas estão sendo treinadas a consumir produtos de fácil utilização e a tomar rápidas decisões, prejudicando a capacidade reflexiva sobre os processos sociais e políticos do cotidiano.

Desta maneira, toda a população insere-se nesta lógica de celeridade dos processos sociais. Isso vai repercutir no processo de ensino-aprendizagem, justificando o fato de que os alunos não estão interessados em leituras ampliadas, em aproximar-se de vários livros, de muitos autores. O que eles prezam é, também, a rapidez do processo formativo, em que um conhecimento mínimo acerca da profissão e dos fenômenos sociais já é suficiente.

Ao mesmo tempo, reforça-se, de acordo com estes depoimentos, a ideia de que existe o empenho dos docentes em incentivarem a leitura dos textos, mesmo diante das dificuldades relativas à falta de compromisso dos alunos. Concomitante, foi revelado o esforço dos docentes para impulsionar o debate em sala de aula. Deduz-se daí que, pelo menos a maioria dos docentes inseridos nestas IES

presenciais, tem procurado contribuir com uma formação de qualidade ao transmitirem os conteúdos de suas disciplinas, embora eles estejam inseridos em instituições de ensino privadas, com muitas limitações relacionadas ao fato de pertencerem aos grupos empresariais.

Esse fato é reflexo da formação do conjunto de docentes em cursos de Serviço Social, alicerçados nas recomendações das diretrizes integrantes do Projeto Ético-Político. Portanto, esses sujeitos tiveram – graças a uma formação que se propõe ao esforço para garantir o mínimo de qualidade, bem como ao compromisso profissional assumido –, a oportunidade de compreender as indicações da ABEPSS sobre a importância do ensino, tornando-se capaz de transmitir conhecimento acerca do tratamento da questão social, dentro de uma perspectiva de totalidade, ou seja, de procedimento didático e metodológico de ensino, capaz de analisar, por exemplo, a saúde, a educação e toda a problemática posta pela realidade, a partir da totalidade. A importância da formação com qualidade que esses profissionais tiveram pôde ser ressaltadas em suas falas:

Eu vejo que a minha postura profissional, meu engajamento dentro da minha profissão pode servir para eles como exemplo, assim como o modelo dos meus professores me serviu. (...). Inclusive isso é contribuição da minha própria orientadora da UFPB, eu procuro seguir o exemplo dela. Ter compromisso com o horário de aula, ministrar os conteúdos com responsabilidade, ser acessível aos alunos (argumentos de professores).

Ainda sobre os aspectos relativos à dinâmica das disciplinas, os discentes da EAD argumentaram o seguinte:

Ela é uma universidade à distância, então, eu faço todas as minhas tarefas no meu computador em casa ou no trabalho, onde eu tiver espaço e quando eu tiver tempo. No período de provas é diferente porque são presenciais e aí eles marcam as datas, o calendário que eu vejo no AVA³³. Lá vejo todas as tarefas que tenho que fazer (depoimento de aluno).

Aqui as aulas acontecem uma vez durante a semana, no curso de Serviço Social é nas sextas-feiras (...). Temos o incentivo e eles fazem palestras todos os sábados e a gente tem que assistir porque conta uma pontuação e conta como carga horária (Depoimentos de alunos).

Tem as vídeos aulas pra gente assistir. Podemos assistir onde tiver acesso à internet, são quatro aulas na unidade 1 e quatro na unidade 2, então, no caso, são oito aulas por disciplina. Geralmente eu gosto de assistir as aulas duas ou três vezes para memorizar melhor. No final tem a interatividade que

³³ Significa Ambiente Virtual de Aprendizagem.

é um exercício com quatro questões, eu respondo várias vezes até captar o assunto (declaração de aluno).

O fato dos sujeitos terem somente oito aulas via satélite por disciplina em cada semestre – o que não corresponderia nem a 30% de aulas numa IES presencial – já nos demonstra a fragilidade do curso. Nesta, a maioria das disciplinas é ofertada em quatro créditos, exigindo uma carga horária de 80 horas por semestre e também a liberdade dos alunos optarem por realizar as atividades complementares desta carga horária em qualquer horário e local, são características apresentadas pelos sujeitos da pesquisa que demonstram, incontestavelmente, a flexibilidade do funcionamento dessas IES não presenciais. Além desses fatores, o caráter flexível do curso também se destaca diante dos procedimentos de resolução de exercícios para a requisição de notas, sem nenhum tipo de debate a respeito dos assuntos.

Dessa forma, embora não tenhamos captado dados a respeito do currículo dos cursos de Serviço Social nessas escolas, os depoimentos dos alunos, analisados até o presente momento, presumem a discordância com as indicações da ABEPSS e de todos os órgãos de fomento da profissão. Além dos argumentos acima apresentados sobre a dinâmica do curso, alguns outros vêm reforçar o desenrolar dessa percepção dos alunos quanto ao conjunto de disciplinas:

No AVA é mostrado o histórico escolar para eu verificar as disciplinas que tenho que cursar. Este semestre, eu estou cursando Métodos de Pesquisa, Projeto Social no Terceiro Setor, Serviço Social Integrado, Seminário de Pesquisa em Serviço Social, Supervisão do Estágio Profissionalizante, Educação Inclusiva, Gestão do Sistema, Assistência Social e SUAS, aí vem os disciplinas de inglês, que são outros tipos de tarefas que se faz e a gente responde questionários (colóquio de aluno).

Temos Introdução a Pesquisa, Português, Ética e Legislação. O que eu estou vendo agora é Legislação, Ética, a Criança e o Adolescente, a gente já chegou à parte da discussão sobre o CRAS e o CREAS e está cursando Estatística. Aqui consta também como disciplina os estudos disciplinares que são umas atividades que nos são enviadas, e também trabalhos que a gente resolve e devolve por e-mail, daí, eles mandam a nota. (depoimento de aluno).

Observa-se que esses alunos encontram-se inseridos em atividades disciplinares, que corresponde a mais da metade do curso, porém, desconhecem a estrutura curricular. Quando eles tratam do conjunto de disciplinas, por exemplo, demonstram não ter um conhecimento mais amplo sobre o que estudaram ou estão

estudando no presente. Efetivamente, os sujeitos apresentam uma visão bastante superficial sobre esses aspectos questionados sobre a formação, aparentando não ter uma noção exata sobre o que vão fazer nos semestres seguintes.

Toda esta percepção sobre as disciplinas demonstrados pelos sujeitos entrevistados nas unidades presenciais se invertem na unidade a distância, cujos sujeitos apresentam uma percepção bastante superficial tendo em vista a fragilidade de composição da própria amostra, formada apenas por alunos, considerando-se a inexistência de docentes ou de assistentes sociais, tutores, nessas escolas. Além disso, os discentes entrevistados reforçaram esta falta de aprofundamento sobre o assunto discutido, demonstrando a debilidade do processo de formação, de modo que os alunos não têm domínio sobre como funciona o próprio curso, e que as suas respostas de opiniões e informações não apresentam clareza. Tudo isso confirma ainda mais o distanciamento e a divergência desta modalidade de ensino com as diretrizes curriculares.

De acordo com Mendes & Prates (2000, p. 195-196),

[...] as diretrizes se constituem numa estratégia de resistência ao processo de descaracterização dos compromissos coletivamente assumidos pela profissão que tem espaço cada vez mais restrito num contexto progressivo e velado de retrocesso tecnicista [...] nesse contexto, os valores humano-genéricos são secundarizados pelo culto exacerbado ao individualismo, à mercantilização e à concorrência, cujas estratégias para a reprodução utilizadas pelo capitalismo são sistematicamente renovadas e apresentadas como inovadoras, onde a fragmentação favorece a redução de sentidos e a apreensão das mazelas coletivas como singulares criminalizando, estigmatizando, culpabilizando sujeitos e movimentos sociais [...].

Os autores demonstram a importância das diretrizes curriculares, no seu papel de nortear a formação em serviço social, a partir de uma perspectiva ampla de entendimento do real, capaz de promover a formação de profissionais vinculados ao Projeto Ético-Político. Uma formação que ultrapasse “os muros” do tecnicismo e supere a fragmentação do conhecimento abrangente não pode se dar no patamar de unidades de ensino de natureza mercantil, interessadas apenas na lucratividade e não na qualidade de ensino. Pois, como vimos, nas falas dos representantes da modalidade a distância, a fragmentação do processo formativo tem implicado na fragmentação dos conhecimentos dos sujeitos inseridos neste âmbito de ensino superior.

Em contrapartida, e de um modo geral, nas entrevistas com os alunos das escolas presenciais obtivemos várias respostas que confirmam a existência, na prática, de uma similitude entre as disciplinas pertencentes aos currículos das escolas onde eles estudam e às Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, como foi defendido pelos coordenadores e por alguns professores em suas entrevistas. Isto não significa que deixamos de observar também o quão grande é o desafio para que se atinja a adequação generalizada dessas disciplinas às recomendações da ABEPSS. Inclusive, um número razoável de sujeitos da própria pesquisa ressaltou esse desafio, conforme foi demonstrado em suas falas.

Estes alunos, em concordância com os docentes, demonstraram uma compreensão sobre a importância das matérias do curso e da relação existente entre elas, deixando muito claro o esforço dos professores para ministrarem os conteúdos de forma clara e dinâmica, baseado em autores reconhecidos nacionalmente, como sendo os mais indicados para a ampliação dos conhecimentos exigidos pela profissão. Este posicionamento é potencializado quando esses sujeitos passam a fazer, em suas falas, uma análise mais ampla sobre todas as disciplinas do curso, conforme demonstrado a seguir:

Nos primeiros períodos, a gente vê a história do Serviço Social, melhor dizendo, o surgimento do Serviço Social. Em seguida, a gente vai se aprofundando nos conteúdos mais específicos da profissão. Nos períodos mais próximos ao término do curso a gente vê disciplinas mais específicas como política da assistência, política do idoso, criança e adolescente e temas relacionados às demandas que a gente possivelmente terá no decorrer da profissão (narrativa de aluno).

Os dados também nos demonstraram como os discentes entendem a estrutura organizacional do currículo, além disso, pudemos observar que esses alunos, durante a pesquisa, manifestaram satisfação quanto ao conjunto de disciplinas ofertadas no curso de Serviço Social, alegando o quanto elas contribuíram para alargar os conhecimentos sobre os aspectos da sociedade. Nesta direção, os alunos comentaram o seguinte:

Nosso curso exige um aprofundamento teórico muito grande e de uma forma geral as disciplinas têm contribuído bastante, eu pude adquirir vários conhecimentos aqui. Começamos a enxergar a realidade de uma forma diferente, por exemplo, nunca mais eu assisti a um jornal, a uma notícia e enxerguei da mesma forma que eu via anteriormente, eu tinha uma visão superficial. O curso é muito interessante, é muito rico (declaração de aluno).

As discussões das disciplinas são muito próximas da realidade. talvez seja porque eu já estou inserida no estágio e tenho esse contato com a realidade, eu consigo assimilar a minha formação na academia aproximando a teoria da prática (fala de aluno).

3.2 O CONSERVADORISMO E O MÉTODO CRÍTICO DIALÉTICO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Tendo como objetivo do estudo verificar a reprodução do conservadorismo na formação profissional, dirigimos parte da nossa pesquisa para o levantamento de dados mais específicos sobre os possíveis indicativos desse processo, junto aos sujeitos da pesquisa. Nesta direção, também procuramos identificar em que perspectiva o debate sobre o conservadorismo no Serviço Social tem sido posto no processo de ensino.

Constatamos que os entrevistados têm posto este debate sobre o conservadorismo, no conteúdo das disciplinas em sala de aula. Eles mencionaram que, este conteúdo aparece, mesmo que implicitamente, na discussão sobre a filantropia, a influência da igreja e da corrente positivista.

Quanto à possibilidade de o curso estar reproduzindo conteúdos conservadores ou, ainda, se existe o esforço em abandonar esse conservadorismo, os sujeitos comentaram o seguinte:

A minha visão é que a maioria das disciplinas hoje traz uma discussão que supera esse tradicionalismo. Inclusive, eu compreendo que no quadro de professores do serviço social, encontram-se pessoas extremamente críticas. Claro que nós temos profissionais que vem de outras áreas, como por exemplo, da economia, temos profissionais que vem da filosofia, profissionais da psicologia e eu não tenho como compreender a forma como eles lecionam os conteúdos em sala de aula (declaração de professor).

O debate sobre os conteúdos tradicionais deve existir porque se não, como trabalhar o contexto histórico? É necessário para que os alunos conheçam a história do serviço social. Então, tem que ser trabalhado o conteúdo tradicional, histórico, pra gente poder fazer a ponte com a parte crítica. (...) Essa perspectiva tradicional deve ser compreendida pelo aluno para que no exercício da profissão, ele possa ter clareza na sua prática, construir a sua identidade dentro da instituição que trabalhará. Ele precisa, fazer essa leitura das interferências, dos conflitos, e criar outras perspectivas de atuação dentro dessas instituições tão fragilizadas que interferem na prática profissional (declarações de professores).

A partir dessas falas, pudemos ver o entendimento desses atores sobre a importância em demonstrar a existência da matriz conservadora aos alunos, porém, não numa perspectiva de reproduzi-la, mas, de criticá-la e, conseqüentemente,

apresentar propostas de combate a este tradicionalismo que caracterizou a profissão desde o seu surgimento e que, ainda que residualmente, ainda se reproduz hoje. Foi demonstrado que o próprio aprofundamento sobre o processo histórico do serviço social, não acontece sem levar em consideração essa discussão, principalmente para que o aluno compreenda como surgiu a necessidade – no seio da profissão – de abandonar essa perspectiva e seguir por outra linha de pensamento, que seria a crítica dialética.

Retomando aspectos do capítulo inicial do nosso trabalho, baseado em Santos, Josiane (2007), várias indicações refletem o fato de que o pensamento conservador marcou a profissão, tendo em vista a sua legitimação pela classe burguesa, aproximando-se de um lado, do catolicismo europeu e de outro, do reformismo norte-americano. Esses dois fenômenos influenciaram o pensamento e a prática do Serviço Social – que surge no Brasil na década de 1930 – em seus primórdios e desenvolvimento, mais expressivamente até a década de 1960. A prática desse profissional serviu, durante anos, para adequar os comportamentos da população, principalmente dos trabalhadores, às exigências de preservação do sistema vigente, essa forma de ajustamento era, pois, a maneira de responder as necessidades da sociedade.

E como resposta conservadora para o conjunto de demandas oriundas da sociedade, o positivismo foi, durante muito tempo, a proposta teórico-metodológica utilizada pela profissão. Sobre este positivismo, Durkheim, segundo Netto, J. (2011) instiga a naturalização dos fatos sociais, defendendo que os conflitos sociais poderiam ser resolvidos através de normas de condutas, o que implica numa coesão social baseada na moral. Por esta perspectiva de naturalização e normatização, era conduzida a forma de pensamento oposta ao pensamento progressista.

Recorrendo novamente a Santos, Josiane (2007), mesmo quando o Serviço Social passou a vivenciar um momento que ficou conhecido como a renovação da profissão, entre as décadas de 1960 e 1970, continuou vivenciando aspectos conservadores a partir da modernização conservadora e da reatualização do conservadorismo. Porém, o movimento de Reconceituação que ocorreu neste espaço de tempo, como já foi debatido no primeiro capítulo desse trabalho, configurou um processo amplo de questionamentos e de reflexões críticas a respeito

da operacionalização e da natureza da profissão, consequentemente, ao tradicionalismo, o que correspondeu à aproximação com a tradição marxista.

No entanto, como explicita Netto, J. (1999), somente ao final da década de 1970 e início de 1980, é que se erguem as bases para a criação de um novo projeto profissional a partir do movimento de vários segmentos representativos da profissão, dando origem ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. Este projeto coloca-se contrário aos ideais conservadores que acompanharam a profissão em todo o seu processo histórico e apoia-se na vertente crítico-dialética, na medida em que indica uma proposta profissional direcionada a defesa da liberdade dos indivíduos, da equidade e da justiça social, a defesa dos direitos humanos, a competência profissional e ao compromisso com a qualidade dos serviços ofertados à sociedade.

Esta apropriação com a vertente marxista é fortalecida na década de 1990, segundo Santos, J. (2007, p.79): “tal inversão, denominada aqui de ‘apreensão ontológica do marxismo’, vai captar as medições que estiveram, em grande parte, ausentes do momento anterior e sistematizá-las no projeto ético-político-profissional”. Entretanto, este projeto terá que andar na “contramão” do neoliberalismo erguido no País nesta mesma década.

É desnecessária qualquer argumentação detalhada para verificar o antagonismo entre o projeto ético-político que ganhou hegemonia no Serviço Social e a ofensiva neoliberal que, também no Brasil, em nome da racionalização, da modernidade, dos valores do Primeiro Mundo etc., vem promovendo (ao arrepio da Constituição de 1988) a liquidação de direitos sociais (denunciados como “privilégios”), a privatização do Estado, o sucateamento dos serviços públicos e a implementação sistemática de uma política macro-econômica que penaliza a massa da população (NETTO, J. 1999, p. 18-19).

Os depoimentos abaixo exemplificam muito bem este debate sobre a dificuldade de uma prática – resultante de uma formação – consoante com a vertente crítico-dialética, exercida nos locais de estágio e tão logo, condizente com o Projeto Ético-Político da profissão. Estas dificuldades, de acordo com os depoimentos, resultam do próprio contexto de fragilização das políticas sociais, no qual, as instituições, (campo de estágio) públicas ou privadas, estão inseridas, sugerindo muito mais a reprodução do conservadorismo por meio de atividades de cunho imediatista, emergencial e focalista, realização por meio de ações acríticas e apaziguadoras dos conflitos sociais do que uma prática direcionada por um viés crítico-dialético. Esta fragilização interfere sobremaneira na prática dos assistentes

sociais em seus espaços de trabalho, prejudicando - a e interferindo na compreensão dos alunos inseridos nestes campos de estágio.

O aluno apreende o método dialético, mas quando entra no estágio acaba vivenciando um conflito porque é difícil enxergar essa leitura crítica na intervenção. (...) As dificuldades que a gente encontra são muito grandes para excluir certas práticas tradicionais como as práticas assistencialistas, quebrar essa barreira é um grande desafio e muitos profissionais têm que se submeter, muitas vezes por falta de opção, a essas condições (declarações de coordenador e aluno).

Os atores de nossa pesquisa demonstraram a importância do entendimento tanto dos estagiários, quanto dos supervisores de campo sobre as condições adversas dos espaços de estágio devido à existência das relações de forças que interferem na prática profissional. Refletem ainda sobre a dificuldade de desenvolver uma práxis de direcionamento baseado no método crítico-dialético num espaço em que as políticas sociais são marcadas por ações assistencialistas.

Mesmo que os depoimentos acima demonstrem a dificuldade de apreensão da perspectiva crítica durante o estágio, em decorrência à complexa dinâmica social contemporânea, derivada da conjuntura neoliberal, constatamos que a formação nas escolas presenciais pesquisadas tem possibilitado uma maior compreensão, sobre as diferenças entre a perspectiva crítico-dialética e a conservadora, na análise do real. Observamos que os docentes entrevistados na pesquisa têm procurado defender o Projeto Ético-Político e buscado formas de conter a reprodução do conservadorismo na profissão, conforme exposto nos depoimentos a seguir:

Todas as disciplinas de fundamentos são destinadas a proporcionar o conhecimento dos determinantes dessa profissão nos diferentes momentos históricos, especialmente, na contemporaneidade. Para que compreendam as possibilidades de enfrentar os desafios, não pelo viés tradicionalista, do conformismo, mas do conhecimento teórico e da nossa legislação. E para que consigam encontrar alternativas de superação do tradicionalismo, através de uma prática realmente crítica e dialética (declaração de professor).

Na disciplina de política social, tentamos garantir uma discussão crítica, mostrando aos alunos a dificuldade de trabalhar com posturas conservadoras. Indico leituras que permitam essa visão crítica da profissão e dos processos históricos. Utilizamos a crítica de Marx para desvendar os fenômenos históricos, porque os alunos até compreendem as discussões, mas não conseguem fazer a mediação com a realidade (...) (depoimento de professor).

Os depoimentos dos alunos, por sua vez, apresentam tendências diferenciadas, a primeira –majoritária – reafirma a postura crítica dos docentes da área do Serviço social:

Os professores tem postura extremamente crítica, dando ao curso de serviço social da faculdade um caráter crítico. Também temos professores de outras áreas que transitam por diversas correntes de pensamento resultando em reflexões nem críticas e nem conservadoras (...). Temos dificuldade quando a disciplina não é ministrada por assistentes sociais (depoimentos de alunos).

A outra tendência nega a primeira e revela a existência de divergências no interior do copo docente, assim como, uma contradição entre a postura assumida no conteúdo programático e a prática efetiva de ensino.

Vivenciamos um dilema, pois temos professores críticos e não críticos. Ele é contratado para ministrar a disciplina, mas nem sempre tem condição de um processo seletivo, mas há situações de indicações, pois, o professor é quem comanda. Ele pode declarar no plano de ensino que ministra todo aquele conteúdo de rigor teórico de compreensão marxista da realidade, mas não ministrar isso na prática em suas aulas, o que vai repercutir na formação do aluno e nas demais disciplinas (depoimento de professor).

Nas falas acima evidencia-se a existência de professores nessas instituições, sobretudo, de outras áreas, descompromissados com esta perspectiva crítica e com a defesa do Projeto Ético-Político, enfatizando que os efeitos dessa realidade são sentidos noutras disciplinas.

Este problema já foi posto pelos coordenadores das IES, quando comentam sobre a presença de muitos docentes de outras áreas, o que fragiliza o direcionamento dos docentes do Serviço Social. Tratando-se de unidades privadas, a perspectiva de redução de gastos com pessoal direciona estas escolas para uma lógica de aproveitamento de professores de outros cursos, até mesmo em disciplinas específicas da área do Serviço Social. O depoimento abaixo demonstra esta preocupação da parte da gestão:

Vários outros professores de outras áreas lecionaram a disciplina de Pesquisa em Serviço Social. A minha proposta é trazê-la para o curso de serviço social, mais temos um quadro reduzido: de 23 professores do curso, apenas onze são assistentes sociais (depoimento de gestor).

Os dados da nossa pesquisa também revelaram o entendimento dos docentes sobre o significado desse conservadorismo referindo-se ao passado da

profissão como sendo marcada por práticas assistencialistas e pontuais, desprovida de uma compreensão mais ampla sobre o real. O entendimento deles, ainda que com algumas debilidades – conforme as falas – revela o esforço para uma formação condizente com as indicações da ABEPSS.

Quanto aos alunos das presenciais, verificamos um esforço para situar o conservadorismo tanto no passado histórico da profissão, quanto na atualidade, dizendo acreditar na sua continuidade, hoje, sobretudo, por parte dos profissionais formados. nessa perspectiva, como nos demonstra o depoimento a seguir:

Eu entendo que a prática conservadora é àquela onde o assistente social é considerado como a moça boazinha que visa ajudar aos pobres. Eu acredito que ainda existem muitos assistentes sociais formados há bastante tempo, carregando um pouco desse conservadorismo e tradicionalismo (colóquio de aluno).

A profissão emerge dentro desse tradicionalismo. São as práticas assistencialistas que não buscam uma emancipação política e humana do cidadão, pretendendo apenas ajustá-lo ao Estado vigente (declaração de aluno).

Essas falas supõem o esclarecimento dos alunos sobre o conservadorismo, concordando com o que já vinha sendo exposto. Inclusive, sobre o significado desse conservantismo, os alunos entrevistados da modalidade a distância, também se posicionaram, mesmo emitindo opiniões fragmentadas e pouco esclarecidas, demonstraram entender que antigamente, o Serviço Social não tinha uma prática direcionada à defesa da emancipação das pessoas, mas, apenas uma prática filantrópica.

Observamos que a compreensão deste grupo quanto ao conservadorismo – fundamentalmente daqueles que fazem parte da formação presencial – é realmente muito mais apoiado em referência histórica da profissão do que em uma defesa de do conservadorismo, isso condiz com os argumentos dos professores das IES presenciais. No entanto, a modalidade a distância, mais uma vez, demonstrou pouco aprofundamento teórico sobre este tema, oferecendo-nos, pois, poucos argumentos sobre o assunto, conforme foi demonstrado na fala a seguir:

O Serviço Social antes funcionava mais em clínicas, tinha também a filantropia e antigamente não tinha essa ideia de esclarecer as pessoas. O dever do assistente social era ajudar o paciente e a família dele. Hoje, no caso de hospitais, esses profissionais se preocupam em providenciar uma

transferência e ficam querendo ajudar muito, antigamente não (colóquio de aluno).

A pesquisa também levantou a opinião dos sujeitos das unidades presenciais relativos ao método de conhecimento de inspiração marxista, procurando situar em quais disciplinas e a partir de quais autores o debate do método crítico-dialético é posto, em nível do currículo das escolas pesquisadas. Os atores pesquisados revelaram que o método marxista perpassa toda a formação em Serviço Social e, neste sentido, afirmam que este conteúdo compete aos programas de várias disciplinas como, por exemplo, aquelas direcionadas as políticas, a pesquisa e a metodologia. .

A ideologia marxista rege toda a abordagem da ABEPSS e do curso de Serviço Social. Eu acredito que o debate sobre o método esteja presente em várias disciplinas, como a de fundamentos, na de metodologia, a de pesquisa, enfim, de todo o curso, (...) sendo que a que mais contempla é a disciplina de fundamentos. No âmbito do estágio, o aluno também transita na discussão do método de investigação, o que significa vivenciar o que a ementa propõe, garantindo a qualidade no ensino dos alunos (comentário de gestor e de um professor).

O método crítico dialético que orienta a formação profissional, o código de ética e o Projeto Ético-Político, deve ser discutido na disciplina de fundamentos, de ética e de política. Porque não tem como fazer uma relação entre as políticas sociais sem dialogar com o método que deve guiar a atuação do assistente social. (declaração de professor).

Continuamente, os alunos das presenciais reafirmaram os posicionamentos dos docentes a respeito do método, como demonstrado abaixo:

Não sei citar o nome da disciplina, mas somos instigados a ver o que está por trás dos fenômenos sociais. Passamos a enxergar tudo de uma forma mais real, mais concreta aprendendo a fazer crítica, a opinar. Eu acredito que o curso inteiro nos prepare para isso. A gente vê método na disciplina de Fundamentos II (...). Estudamos muito Paulo Netto e a visão que ele tem de Marx, uma visão marxista (...). A escola contempla a discussão do método crítico, inclusive agora no meu projeto de pesquisa, eu fiz referência ao método crítico dialético – nos procedimentos metodológicos – o qual utilizarei em meu TCC (depoimentos de alunos).

Os entrevistados, também apresentaram os autores utilizados nas disciplinas para a discussão do método marxista, tanto no campo da produção teórica do serviço social, quanto de autores de outras áreas das teorias sociais, como revela a fala abaixo:

Netto e Marilda são os principais autores, mas, tem a Behring, a Elizabete Motta (...). Eu utilizei o Netto, o Antunes e o próprio Marx. Essas são as bibliografias mais acessíveis que a gente acaba utilizando (declarações de professores).

Em nosso primeiro capítulo ressaltamos, concomitante ao pensamento de Netto J. (1999), que por um longo processo de estudo e produção teórica, Marx procurou compreender a organização da sociedade burguesa, seguindo um caminho, que ele tratou como método de conhecimento da realidade. Isto não quer dizer que este método signifique um conjunto de regras específicas para serem utilizadas na investigação e compreensão da realidade.

O autor entende que, para Marx, a teoria significa a reprodução através do pensamento, da dinâmica real do objeto de pesquisa. O pesquisador, por sua vez, deve perfazer um processo de análises sobre o objeto, capaz de alcançar a sua essência. Diante disso, ele defende o papel ativo do sujeito considerando-o capaz de mover um arsenal de conhecimentos, apreciando-os e examinando-os, sendo esse, o procedimento adequado para que o sujeito possa sair da aparência e alcançar a essência do objeto. Neste sentido, o método para Marx, segundo Netto, J. (1999, p.25):

[...] não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação. [...] O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

Sendo assim, ainda baseado em Netto, J. (1999), enquanto método de conhecimento proposto para o Serviço Social não significa um conjunto de definições, mas a indicação de que a análise da realidade requer o aprofundamento do conjunto de determinações acerca do objeto. Esse quadro possibilita um entendimento mais real dos fenômenos sociais responsáveis por guiar a prática profissional. Remetemos todo o exposto acima para analisar algumas dificuldades a respeito da discussão sobre o método crítico-dialético nas escolas, sobretudo, para os desafios que nos foram apresentados por estes sujeitos:

Essa é uma preocupação muito grande que eu tenho e surgiu essa discussão no encontro da ABEPSS porque na verdade a gente discute muito Marx, nossa teoria é de uma direção Marxista, mas até que ponto nós estamos estudando e aprofundando o método durante a formação

profissional? Eu tive essa dificuldade durante a minha formação profissional e vim compreender o método em Marx somente no mestrado. Não é que haja um distanciamento desse método, muito pelo contrário, até por que eu acredito que todos os professores tenham um direcionamento marxista, mas a dificuldade é saber onde, de fato, esse debate deve estar situado (declaração de professor).

O que os alunos almejam aqui não é essa capacidade crítica, essa discussão mais consistente sobre os fatos e sobre a profissão. O que eles querem é saber fazer o serviço social, eles querem a prática, querem a execução e isso ainda é uma grande dificuldade, porque eles não entendem que para uma prática qualificada é preciso uma discussão abrangente. Eu acredito que ainda há uma fragmentação entre teoria e prática, principalmente quando os alunos entram no estágio, é como se aqui fosse um espaço onde a gente pudesse discutir Marx e lá fosse um espaço na qual não cabe essa discussão, os alunos trazem essa análise pra gente (colocação de professor).

A primeira dificuldade apresentada nestas declarações diz respeito à necessidade de aprofundamento sobre o método crítico-dialético na formação profissional para que se definam, de fato, quais as disciplinas que devem priorizar este debate. Pois, segundo o depoimento da docente, o fato deste conteúdo ser tratado em todo o curso de Serviço Social, não implica, necessariamente, que o alunado compreenda que se trata de uma opção de método de conhecimento. No entanto, ainda que seja importante definir o lugar, ou seja, alocar disciplinas específicas responsáveis em tratar deste método, é necessário que os docentes sejam versáteis e tenham domínio sobre este conteúdo.

O segundo obstáculo, refere-se à falta de interesse dos alunos na contemporaneidade, fator esse, já mencionado em outro momento pelos sujeitos da pesquisa. Como vimos, os mesmos almejam uma formação técnica e instrumental que apenas ensine a “fazer serviço social”. Isso implica no descompromisso de grande parte do corpo discente com a ampliação dos conhecimentos teóricos que permitam uma análise mais aprofundada sobre os fenômenos sociais e, portanto, a inspiração do método de conhecimento crítico-dialético.

Esta instrumentalidade almejada na formação está em harmonia com o projeto da pós-modernidade e a sua racionalidade neoconservadora, a qual desvaloriza a teoria crítico-dialética em prol de um pensamento superficial e sem perspectivas de confrontar as problemáticas da realidade social. Este pensamento acaba fornecendo críticas ao paradigma marxista.

Dessa forma, as críticas polarizam frontalmente com o marxismo enquanto teoria social que desenvolve a racionalidade dialética da ilustração, com todo o seu potencial totalizante. [...] as críticas acabam por não atingir – e até por se apropriar dos – fundamentos conservadores do positivismo porquanto reverenciam o aparente e, conseqüentemente, a imediatez empírica [...] (SANTOS, JOSIANE, 2007, p.44).

Este fato fragiliza o processo formativo dos futuros assistentes sociais, os quais necessitam se capacitar para lidarem com demandas sociais complexas – que requerem uma análise aprofundada, ou seja, uma capacidade investigativa – para que possam ser de fato, mediadas e transformadas.

Seguindo o raciocínio de Netto, J. (1999), mesmo que a profissão tenha desenvolvido, anteriormente, atividades de caráter investigativo em seus espaços profissionais, o Serviço Social foi reconhecido como área de pesquisa e produção de conhecimento apenas na década de 1970, quando iniciam as pós-graduações nesta área.

Quanto à adoção do método nas pesquisas em Serviço Social, como já vimos, no primeiro capítulo desse trabalho, a tradição marxista foi sendo utilizada pela profissão, mesmo que de forma precária e enviesada, ainda durante o período da Ditadura Militar, fortalecendo-se, porém, com o processo de redemocratização.

Portanto, fundamentado no autor, compreendemos que à medida que a ditadura foi sendo exaurida, assistentes sociais, mais dedicados à pesquisa, foram sendo influenciados pela tradição marxista, ainda que de forma problemática, tendo em vista a sua aproximação enviesada por meio de uma vertente interpretativa, a qual Iamamoto (2009) chama de marxismo sem Marx, porém, de relevante significado para a profissão na medida em que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa no seio da profissão.

Já nessa perspectiva marxista, mas, sobretudo, no momento posterior de reposição do pensamento marxista no Serviço Social, a partir da leitura clássica deste paradigma teórico, a pesquisa é justificada como sendo imprescindível para o Serviço Social, dado à necessidade de compreensão dos fenômenos sociais erguidos no contexto das problemáticas erigidas no sistema capitalista. Segundo Netto, J. (1999), o profissional tem que ter domínio sobre vários aspectos, dentre eles, destacamos o modo de produção capitalista, a questão social e as políticas sociais. O que reforça a necessidade de uma postura investigativa do Serviço Social.

3.3 OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS PRIVADAS

Embora diversos argumentos postos pelos personagens entrevistados em nossa pesquisa tenham demonstrando o esforço dos professores na condução de suas disciplinas com vista a uma formação com qualidade, baseada na defesa do Projeto Ético-Político, vários depoimentos demonstraram os desafios para a formação em Serviço Social nas unidades privadas. Entretanto, outras tendências de posicionamentos, em direção oposta a essa, foram se apresentando, no decorrer da nossa investigação, no que concerne a esses desafios. Uma delas, a primeira, refere-se à vinculação do processo formativo ao mercado, e conseqüentemente, a lógica de diplomação, conforme apresentado nas falas a seguir:

Sabemos que por ser uma instituição privada, ela adota a lógica do mercado, de consumo, a partir da qual só interessa o que é considerado lucrativo. (...) Estamos numa instituição privada e vemos que, várias vezes, a questão financeira fala muito mais alto do que o próprio conhecimento (colocações de alunos).

A nossa profissão exige essa postura política, participativa e muitos estudantes que entram na escola desconhecem esse processo e isso tem que ser superado dentro da academia. Mas o que eles querem é formação, diploma, saber exercer, tecnicamente, o serviço social e não discutir política, não existe o entendimento de avançar na luta por direitos. Eles querem se inserir no mercado de trabalho com um nível superior e pronto (informação de professor).

A partir dessas falas, pudemos observar o impacto do caráter mercadológico das instituições de ensino superior privadas. Os atores de nossa pesquisa declararam a importância que é dada à lucratividade, o que é considerado como ponto principal nas instituições de ensino superior privadas, em contraposição ao ensino com qualidade. Segundo Guerra,

Os serviços educacionais, produzidos pelas instituições privadas de ensino superior, são vendidos no mercado como qualquer mercadoria. Este seria seu objetivo em países como o Brasil, segundo o modelo do Banco Mundial. Disto decorre a crescente mercantilização do ensino, a construção do modelo de universidade operacional, que abole a pesquisa e destina-se exclusivamente ao mercado, e isso cai feito uma luva para os cursos de Serviço Social, por serem relativamente baratos, (GUERRA, 2011, p. 243).

Ainda sobre isso, fundamentado-nos em Pinto (2012, p. 31), é possível dizer que como uma das estratégias de resolução da crise do sistema capitalista, a

educação é posta na sociedade como fonte de riqueza, imprescindível para contribuir com o crescimento da taxa de lucro. Por isso, acaba transformando-se em um “[...] “bem público”, que pode ser executado por qualquer cidadão, qualquer grupo empresarial, qualquer seguimento da sociedade”. Nesse sentido, grupos empresariais passam a determinar os rumos da formação dos indivíduos, sob os ditames do capital.

Outro problema, a segunda tendência, apresentado pelos sujeitos refere-se aos débeis níveis de conhecimentos trazidos por estes alunos do ensino, os quais antecedem ao superior, bem como todos os efeitos daí decorrentes, como a dificuldade de compreensão dos textos e, conseqüentemente, de participação dos debates em sala de aula. Os sujeitos enfatizaram que este fato é um reflexo da precariedade do ensino fundamental e médio, pelo qual, a maioria dos estudantes do ensino superior, na atualidade, estive submerso. Sendo assim, ingressam nas IES com o mínimo de conhecimentos.

As dificuldades vêm do próprio contexto de formação do ensino fundamental e médio, que exige pouca leitura. Nós temos alunos noturnos que trabalham e acham que a faculdade é só mais uma forma de melhorar a renda e muitas vezes não se dispõem a um esforço contínuo para o compromisso com a formação. (...) Isso se deve exatamente a essa defasagem estrutural de leitura, que não atinge apenas instituições privadas, mas constitui um traço da educação básica e que impõe maior dificuldade ao aluno para compreender os textos e perceber as diferentes visões dos autores. O nível do vestibular que eles prestaram também não exigiu tanto deles. (...) Os alunos chegam programados para fazer as coisas rápidas, sem muita reflexão, é o “reino” da agilidade, então, nós começamos a discutir e eles apenas anotam a sua fala (declarações de professores).

Vimos que os efeitos da vulnerabilidade da forma como a política de educação vem sendo conduzida no País, em todos os níveis escolares, provocam dificuldades extremas no processo de aprendizagem, o qual se expressa no âmbito particular dos processos de formação, nas debilidades de absorção de conteúdos propostos pelas leituras e pelas discussões feitas em sala de aula. Como vimos no segundo capítulo desse trabalho, o sucateamento dessa política vem causando impactos negativos na educação superior brasileira, pois, assim como noutras políticas, tem sido conduzida apenas para o fortalecimento do sistema econômico capitalista optando, portanto, pelo tecnicismo e pela fluidez de conhecimentos, através de uma rede de ensino precária e submissa às intenções de acumulação do capital. Sendo assim,

Esses impactos se refletem nos formando, pois, de maneira geral, eles carregam as fragilidades e as potencialidades da educação e do ensino brasileiro como expressão de um contexto sociohistórico marcado por desigualdades sociais e manifestações de resistência. Assim, o estudante, como sujeito coletivo, traz uma bagagem de conhecimentos e vivências produzidas no ritmo da atual realidade. Ao mesmo tempo, está marcado pelas vulnerabilidades do ensino, muitas vezes expressas na dificuldade de escrever, de interpretar textos, de abstrair conceitos, bem como de suprir suas necessidades de sobrevivência, o que ocorre em razão das condições objetivas de que dispõe para seu processo de aprendizagem, em especial quando se trata de aluno trabalhador ou trabalhador aluno (LEWGOY, 2009, p. 43-44).

Dentro dessa lógica de precariedade da política da educação podemos acrescentar a reflexão sobre o vestibular conduzido por essas instituições mercantilizáveis, conforme demonstrou o argumento do corpo docente, este tipo de processo seletivo torna-se flexível, para adequar-se a lógica de mercado, sendo também necessária para compensar as debilidades apresentadas pelos alunos.

Quanto às dificuldades relacionadas a essas problemáticas do processo educacional do País, procuramos identificar a existência de atividades destinadas a solucionar estas carências. Sobre isso, os sujeitos condisseram que:

Para sanar isso estamos fazendo cursos de nivelamentos com os alunos, porque eles entram sem saber interpretar os textos. Agora mesmo nós vamos começar um curso de nivelamento em metodologia do trabalho científico, no qual eles vão trabalhar toda a questão de metodologia, leitura, resumo, fichamento, resenha crítica e como se faz um anteprojeto (declaração da coordenação).

Nós temos esses alunos que não conseguem construir. E eu penso em como oportunizar o ensino superior para essas pessoas com essas limitações, mas isso exigia uma equipe pedagógica, formada por assistente social, pedagogo e psicólogo, que trabalhasse com essas limitações dos alunos, trabalhando essas diferenças, pois, já que a IES recebeu o aluno deveria oferecer, condições mínimas para ele concluir o curso. (...) A instituição não dá esse suporte ao profissional, essa é a grande dificuldade. Eu não posso contar com outras instâncias da instituição para sanar alguma dificuldade que a gente tem em sala de aula (depoimentos de professores).

Compreendemos, a partir desses depoimentos, que embora as gestões das IES presenciais afirmem a existência de projetos direcionados ao atendimento das demandas relativas às dificuldades acadêmicas, os docentes alegaram a inexistência desse suporte nas escolas, enfatizando a dificuldade que isto representa, pois, acaba restando para eles, à tentativa de buscar meios de superá-

las e de mediar os conflitos entre escola, alunos e professores, daí decorrentes. A fala abaixo, dita pela amostra de alunos dessas unidades, reforça os argumentos dos docentes:

Só os professores buscam resolver as dificuldades. Inclusive, no início do curso uma professora elaborou algumas provas e todo mundo respondeu, daí, ela viu a grande dificuldade que se tinha com a língua portuguesa, de imediato isso resultou em uma oferta de curso em língua portuguesa, mas nunca foi feito (revelação de aluno).

É interessante frisar que na unidade a distância, também obtivemos respostas acerca deste aspecto, porém as formas apresentadas como meios de resolver as dificuldades acadêmicas dos alunos demonstraram a fragilidade do processo de ensino. O aspecto relacionado ao individualismo foi enaltecido na primeira fala como algo positivo, porém, essa tendência descaracteriza a importância da discussão e da troca de conhecimentos proporcionados através dos debates, fundamentalmente, orientados por professores. Os próprios alunos enfatizaram em suas falas, sobre a falta deste profissional.

Existe muita dificuldade, assim como em todos os cursos. Mas, eles têm a biblioteca virtual e o interessante é que o professor está à disposição nessa biblioteca para retirar as dúvidas. O aluno envia um e-mail e automaticamente é respondido, mesmo assim, existem muitas dúvidas. Eu vejo que na EAD a assistência ao aluno é bem maior do que na presencial, porque é mais amplo. Uma coisa é você trabalhar em coletivo como na presencial, outra é o suporte individual, porque eles fazem esse trabalho por indivíduo e eu acho isso bastante proveitoso para a aprendizagem (depoimento de coordenador).

Se fosse para dar uma nota ao curso, eu daria um 8,5 porque não tem o professor, não existe contato direto com esse profissional, e esse contato é necessário para a aprendizagem. Mas, eu estou me identificando com o curso. (...) (colocações de alunos).

Podemos considerar que uma terceira tendência de argumentação, relativa aos desafios para a formação em Serviço Social nas instituições privadas, refere-se à questão da desvalorização do curso e dos profissionais. Aqui, alguns sujeitos colocaram que nas IES tem se observado uma desvalorização no próprio curso, diante dos demais, bem como a depreciação dos gestores, que também são professores, em relação a sua autonomia para tomar decisões, o que demonstra o

nível de subalternidade do curso de Serviço Social em relação aos outros, dentro da mesma escola.

A baixa remuneração e também a rotatividade desses professores foram citados como desafios, na medida em que desvaloriza e, por conseguinte, fragiliza a participação dos docentes em outras atividades fora da sala de aula. As fala a seguir revela este quadro, assim como contradiz depoimentos anteriores de que nas unidades de ensino havia uma articulação do ensino com projetos de pesquisa e extensão:

O problema é a não valorização. Até mesmo porque o nosso curso tem uma característica diferente dos outros e eu acho que dentro da instituição ainda precisa ser mais valorizado. (...) Nós temos uma autonomia dentro de sala de aula, mas, eu não sinto isso noutros aspectos, como nas decisões que são tomadas. Nós trazemos uma proposta e passamos a transitar nesse leque de possibilidade de aceitação ou negação de nossas reivindicações, pois tudo depende da visão da hierarquia (revelações das coordenações).

Para propor mudanças, transformação tem que haver dedicação exclusiva e não tem como eu fazer isso se eu não sou remunerado para tanto. (...). Um desafio da faculdade é valorizar seu docente, fortalecer o núcleo de pesquisa, pois não existia isso em nenhuma área. E nós tivemos o primeiro edital de projeto de pesquisa e extensão na faculdade no ano passado, mas, a remuneração era equivalente a dois créditos, então, quem vai ousar fazer pesquisa e extensão para ganhar apenas dois créditos? (revelações de professores).

O importante seria ter um corpo de professores consolidado, que pensasse da mesma forma, que buscasse construir coletivamente um projeto profissional crítico para a formação desses alunos. Mas, pela rotatividade do corpo docente, eu não sei quando nós vamos conseguir garantir isso, então eu acho que isso é um desafio muito grande para o curso nessa instituição (consideração feita por professor).

Eles tratam da desvalorização do professor, que se refere a um aspecto já tratado em outro momento, quando os sujeitos enfatizaram a situação dos docentes nas unidades presenciais, agora com o cruzamento dos dados verificamos que essa desvalorização se expressa em várias perspectivas, primeiro na remuneração do trabalho docente, no conjunto de suas atividades; segundo no que concerne ao menor status do curso em relação aos demais cursos da unidade de ensino, o que repercute na importância dada aos professores de Serviço social e terceiro no que se refere à condição de subalternidade do docente até mesmo frente ao aluno, que na condição de pagante do ensino, tem o professor subordinado à sua vontade, como revela os depoimentos abaixo. Sobre este aspecto, alguns depoimentos afirmam, inclusive, a existência de assédio moral dentro das unidades.

Eu acredito que o vestibular é um processo seletivo muito flexível, pois, “entram com qualquer qualidade e precisam sair de qualquer forma”, esse é o lema, do ensino privado. As coordenações reafirmam essa postura de que se o aluno entrou precisa sair, então a gente sofre certo assédio, como no caso dos TCCS porque a coordenação vai exigir que a gente passe aquele aluno com a argumentação de que se ele não era tão bom, como é que ele chegou até aqui? (depoimento de professor).

O aluno da universidade pública quando precisa elaborar um trabalho, por exemplo, um projeto de intervenção, é dada a orientação e eles se viram para fazer; na universidade privada não é assim, pois, quando eles alegam que não saber fazer algo, fazem um drama muito grande e os professores tem que atender fazendo o que eles querem, porque afinal, eles são os clientes da instituição (declaração de docente).

Movida numa direção do mercado, adotando conteúdo simplista e fragmentário, as agências de formação dedicam-se ao ensino do fazer técnico. Chauí (1999) caracteriza essas universidades brasileiras, hoje, como “Universidade Operacional ou Universidade de Resultados e Serviços” (CHAUÍ, 1999, *apud* IAMAMOTO, 2010, p.433). Esta concepção prevalece desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até os dias atuais. Tudo isso põe o lucro - objetivo primário do capital -, como uma meta a ser concretizada, o que exige a adequação das instituições de ensino aos interesses do mercado, implicando na necessidade de que todos os profissionais se adéquem a esta lógica.

O conjunto de dados da nossa pesquisa nos levou a refletir que a nossa hipótese sobre a reprodução do conservadorismo na formação dos assistentes sociais nas escolas privadas foi confirmada em partes.

Nas unidades presenciais foram apresentados vários desafios relativos à interferência da conjuntura mercantilista neoliberal que tem marcado a política de educação superior, na contemporaneidade. Estes aspectos, dos quais podemos citar: a precarização do trabalho docente, a fragilidade das atividades de pesquisa e extensão e a interferência da lógica mercadológica absolutamente atrelada ao neoconservadorismo, de fato, têm interferido na qualidade da formação dos sujeitos, direcionando-a para uma perspectiva conservadora ainda que o esforço individual de muitos docentes tenha possibilitado alguns avanços. Entretanto, observou-se a existência, nessas unidades, de um corpo docente formado em reconhecidas instituições públicas, - sendo a maioria deste, já capacitado em nível de mestrado. Estes sujeitos mesmo diante dessas fragilidades têm dedicado esforços em

direcionar a formação em Serviço Social na perspectiva do Projeto Ético-Político e por isso, condizente com as recomendações da ABEPSS.

Noutra direção, constatamos que o processo formativo da modalidade a distância, não segue os mesmo parâmetros, fragilizando a formação dos indivíduos. Desse modo, não existe na unidade a distância uma proposta de ensino condizente com as diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social, resultando, portanto, na confirmação de uma maior tendência à reprodução de posturas, ideias e posicionamentos conservadores, conforme foi colocado em nossa hipótese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta dissertação que teve como objeto de estudo a formação profissional do Serviço Social em escolas privadas no Sertão da Paraíba, resultou de um estudo que se deu em duas perspectivas: a teórica e a de campo. No primeiro momento lançou mão de referências teóricas, necessárias a elucidação de categorias definidoras do pensamento conservador, que justifica as relações da sociedade moderna no seu percurso histórico e na contemporaneidade. Este intento nos conduziu a traçar um percurso teórico acerca dos elementos determinantes da feição conservadora ou crítica assumida pelo processo de formação dessa profissão, a partir de uma análise sobre as racionalidades que têm interferido no decurso de construção e de mudanças ocorrido no seu interior e de sua relação com a sociedade;

No segundo momento desta pesquisa, realizou – se um estudo de campo junto às escolas privadas de Serviço Social do Sertão da Paraíba, entrevistando gestores, docentes e alunos de três escolas, sendo duas presenciais e uma a distancia, todas da cidade de Cajazeiras. O estudo teve o propósito de investigar o movimento por meio do qual essas escolas estão superando ou reproduzindo o conservadorismo na formação profissional dos assistentes sociais. A iniciativa foi motivada pela própria experiência da pesquisadora com a docência, em unidades de formação privadas, na referida localidade.

No estudo teórico concluímos que a trajetória da profissão de Serviço Social no Brasil partiu da primazia da racionalidade conservadora, a qual se reproduz em vários espaços de tempo e em vários níveis e condições, inclusive, na atualidade. Lembremos que a formação dos primeiros assistentes sociais era fundamentada por conteúdos de cunho moralista, baseados em fundamentos teórico-metodológicos de natureza conservadora de diferentes linhagens, as quais vão do Neotomismo, psicologismo até a sociologia positivista.

Essas expressões do conservadorismo foram constitutivas do Serviço Social em diferentes momentos históricos, e vão se alterando a partir das mudanças operadas nas relações entre as classes, sendo as mais significativas na construção e institucionalização do Serviço social aquelas que se consolidam no processo de

estruturação da sociedade burguesa - quando ela vai alcançando hegemonia na sociedade, a partir da reação as suas primordiais posturas progressistas.

O pensamento conservador defendido pela burguesia impõe a recriação de uma cultura moderna apoiada nas suas próprias expressões de pensamento.

Eis aqui, o cenário para o estabelecimento dos direcionamentos de duas linhagens fundamentais de pensamentos, que se opõem na tarefa de definir e esclarecer as relações erigidas na sociedade moderna: a racionalidade burguesa fundada no positivismo e a racionalidade crítico, fundada no pensamento histórico dialético de inspiração marxista, expressivo da concepção do proletariado.

O primeiro, como já dito, defensor do pensamento conservador, o qual se fundamentará, pois, segundo Netto, J. (2001), na sociologia, consolidada por Durkheim, caracterizada pela positividade. Antes deste, porém, essa expressão de pensamento é estruturada em uma versão funcionalista de Augusto Conte, dando a tônica ao sociologismo, em cuja fonte o Serviço Social vai buscar o seu arsenal de valores éticos e concepções teórico-metodológicas, nos qual apoia seus procedimentos técnicos de intervenção, distantes da dimensão teórica de interpretação da sociedade. Entretanto, o pensamento de Durkheim é reconhecido por Guerra (2011) como percussor do método formal-abstrato, que ganha força no Pós-Segunda Guerra Mundial, servindo de paradigma para a compreensão e explicação da realidade, interferindo na forma de expressão das práticas sociais, inclusive, a do Serviço Social.

Baseado na autora, o mesmo implica uma forma de defender a lógica da burguesia à medida que aborda os fenômenos sociais de forma instrumental, imediatista, moralista e manipuladora. Atualmente, esta expressão paradigmática aparece sob nova feição, assumido a forma neoconservadora da pós-modernidade.

O segundo contraposto ao paradigma conservador é expressivo do pensamento que se põe na defesa dos interesses do proletariado e referencia-se nas expressões do pensamento marxista e no método crítico-dialético, caracterizando-se como uma racionalidade que se contrapõe ao método formal abstrato, assumindo uma perspectiva histórica, que busca a compreensão dos fenômenos sociais, adotando procedimentos que tomam a sua análise a partir do conjunto de seus determinantes históricos.

Foi na aproximação com expressões desse paradigma crítico que, na década de 1970, a profissão de Serviço Social inicia um movimento de crítica às suas referências conservadoras, erigindo as bases para a construção de novo projeto profissional - o Projeto Ético-Político do Serviço Social. Portanto, apoiado no caldo cultural do paradigma crítico condizente com a perspectiva da emancipação humana, essa profissão vai seguir um processo histórico de mudanças, que se fortalece nas décadas de 1980/90, culminando com a construção do referido projeto.

Contudo, mesmo contando com os avanços teóricos e políticos, que se expressou na defesa de um projeto profissional crítico, a razão burguesa conservadora, a feição neoliberal assumida pelo Estado Brasileiro na sua forma de reorganização institucional a partir da década de 1990, ameaça, indiscutivelmente, o projeto profissional. Principalmente, porque a lógica mercantilista se fortalece, atingindo o conjunto das políticas sociais, com resultados nefastos para a política da educação, repercutindo de forma direta no processo de formação em Serviço Social. A educação como um todo se transforma em ramo de acumulação do capital, que passa a direcionar todos os projetos de formação profissional para o atendimento das demandas do mercado sob a sombra do pensamento formal abstrato, inerente ao pensamento conservador burguês.

O neoliberalismo, expresso no “paradigma pós-moderno”, vem coisificando os fenômenos sociais por meio da reprodução do conservadorismo e gerenciando na sociedade capitalista práticas fatalistas que justificam e reproduzem os interesses e refazem as formas e relações contraditórias. Pois, como vimos, e baseado em Santos, Josiane (2007), a suposta racionalidade conhecida como pós-modernidade surge em contraposição à razão moderna, no entanto, não realiza outra coisa senão reformatá-la para permitir a continuidade de sua reprodução.

Este processo de mudança, que retroalimenta as relações conservadoras da sociedade capitalista, repercute na formação profissional em Serviço Social a partir da intensificação da privatização do ensino superior, direcionado ao atendimento do mercado de capital em duas perspectivas: primeiro, consolidando a própria academia como ramo de atividade do capital no seu processo de acumulação; segundo, direcionando o processo de formação para a lógica de capacitação para o mercado, cujas exigências são um saber formal, pontual fragmentado e sistematizado em procedimentos tecnicistas. Os dados da pesquisa nos levaram a

conclusão de que a lógica que gera a funcionalidade, formal e institucional, das unidades de ensino privadas acaba por estabelecer relações pedagógicas, que se pautam na compra e venda de serviços instrucionais, sem preocupação com uma efetiva capacitação do formando para compreenderem e posicionarem-se frente às diferentes feições da questão social e, às práticas sociais de reprodução da sociedade de mercado que, por sua vez, fetichiza qualquer ordem e natureza de serviço social a lógica financeira. A lógica pedagógica do conteúdo esquemático, fragmentado e pontual é expressa por meio da exigência de avaliações de aprendizado objetivas, ao modo do ENADE e de concurso públicos, realizados no mercado de empregos.

Contra essa ordem pedagógica de formação, a grande maioria dos docentes porta-se a partir de uma postura diferenciada, graças a sua formação em escolas públicas de melhor qualidade, nas quais foram instigadas a assumirem posturas críticas aos mecanismos de mercantilização do ensino. Assim, a grande maioria dos docentes das escolas presenciais demonstra segurança e familiaridade com os conteúdos teóricos e autores de concepções mais críticas da produção de conhecimento da área do Serviço Social, assim como em relação aos procedimentos didáticos pedagógicos.

Ainda que mantendo esforços para garantir um conteúdo programático crítico e atualizado, por meio de procedimentos didáticos, que permitam o debate crítico e o crescimento intelectual do aluno, este copo docente não consegue reverter esta ordem limitadora do processo formal, funcional – a reprodução das relações de mercado, caracterizada pela perspectiva conservadora. A postura dos docentes se revelou individual e isolada no contexto da relação entre aluno/professor, em cada disciplina, o que debilita a intenção de construção de um processo crítico, de formação, a luz das diretrizes curriculares. O modo de inserção precarizada dos docentes nas instituições de ensino, com baixas remunerações, paga por produtividade (por hora aula), nos pareceu responsável por este isolamento e individualização dos mecanismos de luta desta categoria para direcionar sua prática de ensino na perspectiva do Projeto Ético-Político. Essas fragilidades inerentes às condições de trabalho do professor acabam por facilitar a efetivação da lógica conservadora na formação dos assistentes sociais, nessas escolas privadas.

Na unidade de formação a distância, o processo de formação nos pareceu mais precarizado e submetido à lógica do mercado, do que nas unidades presenciais. A formação distanciada da relação professor - aluno é direcionada por atividades acadêmicas formais e sistematizadas que privilegiam a objetividade, a imediatividade e o conhecimento esquemático, desprovido de análise crítica e histórica, realizada a partir de um método de conhecimento dialético dos fenômenos sociais, condizentes com método proposto pela teoria marxista.

Nessa instância, o papel do professor acaba ganhando um novo e limitado significado, haja vista, que os mesmos transformam-se em meros produtores de materiais impressos via apostilhas e televisionados via aulas por satélite.

Quanto aos alunos, o estudo concluiu que eles transferem para a vida acadêmica a lógica do ensino objetivo, rápido e aligeirado herdado do ensino médio que não lhes deu as bases referenciais para a compreensão dos conteúdos analíticos necessários na formação acadêmica, acresce-se a esta herança um conjunto de valores, segundo o qual a formação consiste em um ato de diplomação que lhes profissionaliza para atender as demandas pontuais e tecnicista do mercado, dispensando maiores esforços com a compreensão dos processos históricos sociais nos quais suas ações profissionais estão inseridas. Essa postura é mais generalizada na unidade a distância, ainda que apareça de forma significativa nas presenciais, caracterizando aquilo que os docentes tratam como incapacidade para compreensão de leitura e de lei do menor esforço dos alunos. Tratamos este comportamento acadêmico do estudante como resultado da edificação de uma cultura de flexibilização e objetivação da formação, nos parâmetros dos valores e procedimentos do pensamento pós-moderno, que insiste na edificação de uma vida cultural reduzida e pontual.

A partir dessas considerações acima expostas concluímos que a nossa proposta de estudo em unidades de ensino localizadas no Sertão da Paraíba nos permitiu o enriquecimento do debate sobre o assunto, de modo a poder oferecer aos interessados na temática um quadro diagnóstico do processo de formação no setor privada da educação brasileira. Um aspecto importante desse estudo foi verificar o papel que a formação nas universidades públicas está cumprindo na garantia do mínimo de qualidade possível no setor privado, o que demarca uma intrínseca relação entre o público e o privado, em favorecimento deste último.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/graduacao.php>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2011.
- ABREU, Marina Maciel; LOPES, Josefa Batista. Formação Profissional e Diretrizes Curriculares. **Revista Inscrita**, nº 10. Brasília, 2007. (p.11-16).
- ABREU, Maria Helena Elpidio. A Experiência da “Abepss Itinerante”: a Atualidade do Projeto de Formação Profissional frente à Contrarreforma. **Revista Temporalis**, ABEPSS, Brasília, Ano 13, n.25 (jan./jun.2013). (p.113-132).
- AESA. **Mapas Perh Mesorregiões do Estado da Paraíba**. Disponível em: <http://www.aesa.pb.gov.br/geoprocessamento/download.php?file=mapas_perh/Mesorregioes_do_Estado_da_Paraiba.pdf>. Acesso em 09 jul. 2014.
- AGENDA CAJAZEIRAS. **Origem da cidade de Cajazeiras**.Cajazeiras/PB. Disponível em: <http://agendacajazeiras.com.br/caj_origem.php>Acesso em 09 jul. 2014.
- AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: Das Origens a Araxá**. 3ª ed. Cortez. São Paulo, 1985.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação pública e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, Ano XXI, n. 63, p. 62-75, jul. 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.Coleção Mundo do Trabalho. São Paulo: Boitempo,1999.
- BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez. N.106, p.205-218, abr./jun. 2011.
- BEHRING Elaine; BOSCHETTI Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 2. ed. São Paulo: Cortez – (Biblioteca Básica de Serviço Social; v,2),2010.
- BOLLMANN, Maria das Graças Nóbrega. Fórum Nacional sobre Avaliação Institucional nos Cursos de Serviço Social. Mesa Redonda: O Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: fundamentos e críticas. **Temporalis/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. 2ª Ed. Ano 2, n.4 (jul./dez. 2001). Brasília: ABEPSS, 2004. (p. 121-127).
- BOSCHETTI, Ivanete. A seguridade social na América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete; et al. (orgs.) **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 de nov. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 20/06/2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema eletrônico do MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>> Acesso em: 19 de fev. de 2013.

_____. **Censo da Educação Superior 2012**. Resumo Técnico. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. DF. Acesso em: 20 de jun. 2014.

_____. **Censo da Educação Superior 2012**. Resumo Técnico. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. DF. Acesso em: 20 de jun. 2014.

_____. **Resultados/ Relatórios de Curso**. Disponível em <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/site/relatorioDeCurso.seam>>. Brasília. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. **Tabela ENADE CPC 2010**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/planilhas/2010/tabela_enade_cpc_2010.xls>. Brasília. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. **Normatização do Núcleo Docente Estruturante**. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010). Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6885&Itemid=> Acesso em: 09 de jul. 2014

_____. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social**. Resolução nº 15, de 13 de março de 2002) Disponível em:<http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes_cursos.pdf> Acesso em: 09 de jul. 2014.

_____. **Política Nacional de Estágio (PNE) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS**. Disponível em:<http://arquivos.mp.pb.gov.br/psicosocial/servico_social/politica_nacional_estagio.pdf> Acesso em: 09 de jul. 2014.

CARDOSO, Franci Gomes. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social: tendências quanto à concepção e organização de conteúdos na implementação das diretrizes curriculares. Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. **Temporalis/** Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano: VII, n.14 (jul./dez.) Brasília: ABEPSS, 2007. (p. 30-53).

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2006.

CIGNOLI, Alberto. A política de educação. In: CIGNOLI, Alberto. (orgs.) **Estado e força de trabalho**: introdução à política social no Brasil. Ed. Brasiliense, 1985.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

COELHO, Marilene. **Imediatividade na Prática Profissional do Assistente Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DAHMER, Larissa. Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social. **Revista Temporalis**, ABEPSS, Brasília, Ano VII, n15 (jan./jun.2008). p 35-52.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

ESTEVAO. Ana Maria Ramos. **O que é Serviço Social**. Coleção Primeiros Passos. 6ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Cajazeiras/PB. Disponível em <<http://www.fescfafic.edu.br>> Acesso em 09 jul. 2014.

Faculdade Santa Maria (FSM). Cajazeiras/PB. Disponível em: <<http://www.fsm.edu.br>> Acesso em 09 jul. 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. As funções da política social no capitalismo. In: FALEIROS, Vicente de Paula. (org.) **A Política Social do Estado Capitalista**: as funções da previdência e da assistência sociais. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FARIAS, Ana Elizabete Moreira de. **Educação contextualizada e a Convivência com o Semi-árido no assentamento Acauã – PB**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em História)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB (122p).

GUERRA, Yolanda. Na Contracorrente da Reforma do Ensino Superior: nótula sobre o Curso de Graduação em Serviço Social para os Assentados da Reforma Agrária. Universidade, Movimentos Sociais e Serviço Social. **Temporalis**/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano: 11, n.21 (jan./jun.2011). Brasília: ABEPSS, 2011.

GUERRA, Yolanda; FORTI, Valéria. “Na Prática a Teoria é Outra?” In: FORTI, Valeria ; GUERRA, Yolanda. (orgs.) **Serviço Social**: Temas, Textos e Contextos. Lumen Júris: Rio de Janeiro: 2010.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, 2010. Nº. 104, P. 715-735.

GUERRA, Yolanda. **A Instrumentalidade do Serviço Social**. 9ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e Formação profissional**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez: 2004.

_____. **Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil**. In. Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital Financeiro, trabalho e questão social**. 4ªEd. São Paulo: Cortez: 2010.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE. **Biblioteca IBGE**. Brasília, Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/paraiba/cajazeiras.pdf>> Acesso em 09 jul. 2014.

_____. **Sala de Imprensa**, Brasília, 27 jul. 2013. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2415>> Acesso em 09 jul. 2014.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 20 de Setembro de 2011.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. Estágio Supervisionado, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social: Desafios e Estratégias para a Defesa e Consolidação do Projeto Ético-Político. Estágio, Ética e Pesquisa: Desafios para a Formação Profissional. **Revista Temporalis/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano: IX, n.17 (jan./jul.2009). Brasília: ABEPSS, 2009. (p. 41-60).

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. O Estágio Supervisionado em Serviço Social: Desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. Educação em Crise e Perspectiva de Organização Política. **Revista Temporalis/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano: 13, n.25 (jan./jun.2013). Brasília: ABEPSS, 2013. (p.63-90).

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MACIEL, Ana Lúcia Suarez; REIDEL, Tatiana. A Formação em Serviço Social no Brasil: Contexto, Conformação e Produção de Conhecimento na Última Década. **Revista Temporalis**, ABEPSS, Brasília, Ano 13, n.25 (jan./jun.2013). p 91-111.

LIMA, Kátia. **Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (orgs.) **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

_____. Contrarreforma na Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. **Revista Temporalis**, ABEPSS, Brasília, Ano VII, n15 (jan./jun.2008).

MENDES, Jussara Maria Rosa; PRATES, Jane Cruz. Algumas Reflexões acerca dos Desafios para a Consolidação das Diretrizes Curriculares. Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. **Revista Temporalis/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano: VII, n.14 (jul./dez.). Brasília: ABEPSS, 2007. (p. 175-197).

MÉSZÁRIOS, István. **A educação para além do capital**. 2ªEd.São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior e movimentos sociais: sentido histórico e questões atuais. In:RODRIGUES,Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L. (orgs.) **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. 1ªEd. São Paulo: Outras expressões, 2012.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **O que é Marxismo**. Coleção Primeiros Passos. 9ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social pós-64. 7ª edição. São Paulo. Cortez, 2004.

_____. **Introdução ao Método na Teoria de Social**. CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. – Brasília, DF, 2009.

_____. **A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social frente à Crise Contemporânea**. Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 01, Brasília, CEAD, FESS, 1999.

NETTO, Leila Escorsim. **O Conservadorismo Clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Potyara. **Necessidades Humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Marina Barbosa. Precarização do Trabalho Docente: Competitividade e Fim do Trabalho Coletivo. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (orgs.) **Serviço Social e Educação**. Lumen Juris. Rio de Janeiro: 2012. (p.27-47).

RIBEIRO, Vanessa Simões. As políticas neoliberais na educação brasileira. In: **Anais** do V Encontro Brasileiro De Educação E Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na Prática a Teoria é Outra?** Mitos e Dilemas na Reação entre Teoria, Prática, Instrumentos e Técnicas no Serviço Social. 3ª edição. Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Cláudia Mônica dos; PINI, Francisca. A Transversalidade do Ensino da Prática na Formação Profissional do Assistente Social e o Projeto ABEPSS Itinerante. Educação em Crise e Perspectiva de Organização Política. **Revista Temporalis**/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano: 13, n.25 (jan./jun.2013). Brasília: ABEPSS, 2013. (p.63-90).

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é Pós-Modernismo**. Coleção Primeiros Passos. 1ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Josiane Soares .**Neoconservadorismo Pós-Moderno e Serviço Social Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

SENNETT, Richard. A política do consumo. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques – Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Marcela Mary José da. **A Materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

Silva, Maria Ozanira da Silva e. **O Serviço Social e o Popular**: resgate teórico-metodológico do Projeto Profissional de Ruptura. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ricardo Silvestre da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista.**Serviço Social & Sociedade**.n.103, 2010, p. 405-432.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Roteiro de entrevista para os coordenadores do Curso de Serviço Social das escolas do Sertão da Paraíba

Pesquisa: “O MOVIMENTO DE SUPERAÇÃO DOS TRADICIONAIS DESAFIOS À FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL DO SERTÃO DA PARAÍBA”.

Entrevista n°

Data: / /

Escola de Serviço Social (a): FSM (); FAFIC (); UNIP ().

01. Formação: _____.

02. Escola de Formação: _____; Ano de Formação: _____

03. Titulação: Especialista (); Mestre (); Doutor(a) ().

04. Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()

05. Há quanto tempo coordena o curso de Serviço Social nessa instituição? _____

06. Já coordenou o curso em outra instituição? Não () Sim ().

07. Ensina alguma disciplina no curso de Serviço Social? Qual? Ou quais?

08. Ano de abertura do Curso de Serviço Social: _____

09. Quantidade de vagas ofertadas por semestre:

10. Quantas turmas concluíram o curso na escola? _____

11. Quando foi elaborado o último Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social? Já foram feitas reformulações?

12. Você participou da construção do Projeto Pedagógico ou da reformulação do projeto atual?

13. Ele segue o modelo de alguma outra escola? _____

14. A escola é filiada a ABEPSS? Há quanto tempo? _____

15. A escola tem participado das atividades promovidas pela ABEPSS? Existem incentivos para isso? _____

16. O Projeto Pedagógico do curso está relacionado com as diretrizes curriculares da ABEPSS?

17. Quais são as dificuldades encontradas na escola para adequar as ementas das disciplinas as recomendações das diretrizes?

18. Qual a sua avaliação sobre esse Projeto?

19. O que contempla o conjunto de disciplinas? Do núcleo de Fundamentos Teórico- Metodológicos, do núcleo de Fundamentos da História do Brasil e do núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional?

20. Quais são as disciplinas que contemplam as políticas sociais específicas?

21. Numa visão geral, o conjunto das disciplinas está de acordo com o que recomenda às diretrizes curriculares?

22. Existe um esforço dos professores em adequarem o conteúdo programático de suas disciplinas às Diretrizes Curriculares?

23. Existe uma inter-relação entre as disciplinas do curso e quais são as dificuldades para operacionalizá-la?

24. Em quais disciplinas está situado o debate do método no currículo dessa escola?

25. Quais os autores que são utilizados para a discussão do método no conhecimento e na prática profissional?

26. O método crítico dialético entra na discussão de método aqui na escola? A partir de que autores esse método dialético é trabalhado?

27. Quais disciplinas discutem sobre o projeto ético-político da profissão?

28. Quais são as maiores dificuldades colocadas pelos alunos a respeito do entendimento do conteúdo das disciplinas? O que é feito na escola para resolver essas dificuldades?

29. Quais as disciplinas que apresentam maiores dificuldades e maiores índices de reprovação?

30. Como você observa o esforço do curso em abandonar o tradicionalismo recorrente na profissão diante da conjuntura socioeconômica atual?

31. As referências teóricas adotadas, na prática, pelo conjunto de docentes está mais direcionada a perspectiva crítica ou conservadora?

32. As aulas, discussões e avaliações estão direcionadas por qual dessas perspectivas?

33. Quais as principais dificuldades do curso em relação ao estágio curricular?

34. Quais são as maiores dificuldades dos alunos em relação ao estágio curricular?

35. Quais as reclamações, mais recorrentes, dos alunos sobre os campos de estágio?

36. Ocorrem reuniões periódicas com o conjunto de professores e a coordenação do curso?

37. Quais assuntos são mais discutidos nessas reuniões?

38. A escola desenvolve atividades de pesquisa e extensão? Como essas são realizadas?

39. Em sua opinião, o curso reproduz conteúdo tradicional? Isso se deve a que fatores?

40. A escola tem alguma crítica às Diretrizes Curriculares? Como essa restrição é apresentada?

41. Em sua opinião, qual é o maior desafio do curso de Serviço Social encontrado nessa instituição?

APÊNDICE - B

Roteiro de entrevista para os professores das escolas de Serviço Social do Sertão da Paraíba

Pesquisa: “O MOVIMENTO DE SUPERAÇÃO DOS TRADICIONAIS DESAFIOS À FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL DO SERTÃO DA PARAÍBA”

Entrevista nº _____

Data: ____/____/____

Escola de Serviço Social (a): FSM (); FAFIC (); UNIP ()

Disciplina: _____

01. Formação: _____.

02. Escola de Formação: _____; Ano de Formação: _____.

03. Titulação: Especialista (); Mestre (); Doutor(a) ()

04. Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()

05. Há quanto tempo ensina no curso de Serviço Social nessa instituição? _____

06. Ensina ou trabalha em outra(s) instituição(ões)? _____ Qual(is)? _____

07. Quais as disciplinas que ensina? Em qual núcleo elas se vinculam³⁴?

08. Fale sobre conteúdo, dinâmica e dificuldades da disciplina.

09. Quais as referências teóricas e os autores adotados na disciplina?

³⁴ Será escolhido um professor por núcleo de disciplinas objetivando priorizar três disciplinas fundamentais que melhor expressam cada núcleo.

10. Na discussão de textos você contrapõe os autores com posturas divergentes? Qual a percepção dos alunos?

11. Quais recursos didáticos são utilizados nas aulas?

12. Quais os métodos de avaliação utilizados na sua disciplina?

13. Em que nível sua disciplina está adequada às diretrizes curriculares da ABEPSS?

14. Existem dificuldades para adequar a disciplina a essas recomendações da ABEPSS?

15. Existe uma relação entre as disciplinas do curso? Quais são as dificuldades para operacionalizá-la?

16. Em que disciplinas está situado o debate do método de conhecimento e da prática no currículo dessa escola?

17. Quais os autores que são utilizados para a discussão desse método?

18. O método crítico dialético entra na discussão de método aqui na escola? A partir de que autores esse método dialético é trabalhado?

19. O projeto ético-político da profissão é conteúdo da sua disciplina? Se não, em qual outra disciplina ele é contemplado?

20. Quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão dos conteúdos?

21. O que você faz para solucionar essas dificuldades?

22. As referências e conteúdos tradicionais ainda se fazem presentes na escola? A partir de que autores?

23. Em que medida essa disciplina que você leciona tem condições de contribuir na superação do tradicionalismo que tem caracterizado o Serviço Social?

24. A sua disciplina pode contribuir com o estágio curricular dos alunos? Em que sentido?

25. Quais as reclamações, mais recorrentes, dos alunos sobre os campos de estágio?

26. A sua disciplina está associada a atividades de pesquisa e extensão? Essas atividades estão presentes aqui na escola?

27. Em sua opinião, o curso reproduz conteúdo tradicional? Isso se deve a que fatores?

28. A escola tem alguma restrição às Diretrizes Curriculares? Como essa restrição é apresentada?

29. Em sua opinião, qual é o maior desafio do curso de Serviço Social encontrado nessa instituição?

APÊNDICE - C

Roteiro de entrevista para os discentes do Curso de Serviço Social das escolas do Sertão da Paraíba

Pesquisa: “O MOVIMENTO DE SUPERAÇÃO DOS TRADICIONAIS DESAFIOS À FORMAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL DO SERTÃO DA PARAÍBA”.

Entrevista nº _____

Data: ____/____/____

Escola de Serviço Social (a): FSM (); FAFIC (); UNIP ().

01. Início do Curso: _____ Previsão do fim do curso: _____

02. Período em curso: _____

03. Idade: _____ Gênero: Feminino () Masculino ()

04. Estudou o ensino médio em escola: () pública () privada

05. Como são distribuídas na estrutura curricular as disciplinas obrigatórias? Você está satisfeito com essa distribuição?

06. Existe a oferta de disciplinas não obrigatórias no curso? Quais?

07. Quais os métodos de avaliação mais utilizados nas disciplinas?

08. Numa visão geral, como o conjunto das disciplinas tem contribuído no seu processo de formação?

09. Existe um esforço dos professores em transmitir o conteúdo em sala de aula?

10. Qual a metodologia adotada pelos professores em sala de aula?

11. Os alunos são incentivados a participarem das discussões em sala de aula? Como isso acontece?

12. Quais os principais autores utilizados nas disciplinas de Fundamentos do Serviço Social, de Políticas Sociais e de Introdução às Práticas do Serviço Social?

13. Como é proposta a leitura dos textos para discutir determinado conteúdo?

14. Os alunos são orientados a ler textos de autores com posturas divergentes? Como é feita a interlocução?

15. Quais as suas principais dificuldades em relação às disciplinas?

16. Você percebe uma relação entre as disciplinas do curso?

17. Quais são as maiores dificuldades colocadas pelo corpo discente a respeito do entendimento do conteúdo das disciplinas? O que é feito na escola para resolver essas dificuldades?

18. O que você entende sobre o tradicionalismo que percorre a profissão desde o seu surgimento?

19. O conteúdo do curso contempla a discussão de método? O método crítico dialético está incluído nessa discussão? A partir de que autores esse método dialético é trabalhado?

20. As referências teóricas, aulas, discussões e avaliações realizadas pelo conjunto de professores estão mais direcionadas à perspectiva crítica ou conservadora? Como você observa isso?

21. O que você entende sobre o Projeto Ético-Político do Serviço Social?

22. Quais disciplinas discutem sobre o projeto ético-político da profissão?

23. Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social aqui da escola? Como ele lhe foi apresentado?

24. Você já ouviu falar da ABEPSS, o que sabe sobre ela?

25. Já participou de eventos da área de Serviço Social? Quais e como?

26. A escola tem incentivado a participação nesses eventos? Em que sentido?

27. A escola desenvolve atividades de pesquisa e extensão? Você participa de alguma atividade desse gênero? Quais?

28. Em que nível as disciplinas contribuem para a prática profissional?

29. Quais as suas expectativas acerca do estágio curricular?

30. Nas disciplinas específicas de estágio supervisionado qual a importância das orientações?

31. Quais são as maiores dificuldades dos alunos em relação ao estágio curricular?

32. Em sua opinião, o curso reproduz conteúdo tradicional? Isso se deve a que fatores?

33. Qual a sua avaliação sobre o Curso?

34. Em sua opinião, qual é o maior desafio encontrado no curso de Serviço Social nessa instituição?

35. De acordo com os seus conhecimentos qual o papel do Serviço Social na sociedade no momento atual?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nós, Anmaina Andriola Querino e Dr^a Cleonice Nogueira Lopes, aluna e professora do curso de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, responsáveis pela pesquisa **O movimento de superação dos tradicionais desafios à formação dos assistentes sociais nas escolas de Serviço Social do sertão da Paraíba**, estamos requisitando a sua disponibilidade para ser inserido como sujeito de pesquisa deste estudo que tem como objetivo identificar os esforços das instituições para darem às respostas necessárias ao processo de formação e as dificuldades enfrentadas para garantir as demandas do curso, tendo em vista o crescimento da demanda no mercado de trabalho e as novas exigências postas aos profissionais no exercício de sua profissão.

Acreditamos que a importância dessa pesquisa diz respeito à contribuição para o fortalecimento da defesa de cursos de Serviço Social condizentes com as Diretrizes Curriculares, bem como, com o Projeto Ético-Político da profissão.

A sua participação na pesquisa é de livre e esclarecido consentimento, o que significa o direito de não concordar em participar ou ainda desistir a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Ademais, os seus dados permanecerão em absoluto sigilo e apenas solicitamos a sua permissão para gravar a nossa conversa, apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicá-los em periódicos da área.

Certas de sua compreensão e colaboração, agradecemos cordialmente a sua inserção na nossa pesquisa bem como nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da investigação.

Para outros esclarecimentos, disponibilizamos o endereço e contatos telefônicos do Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB (Centro de ciências da Saúde – Bloco Arnaldo Tavares 1º andar/ sala 812. Campus I Bairro: Cidade Universitária – João Pessoa-PB. CEP: 58059-900 Fone: (83) 32167791 Fone/fax: (83) 32167791 CNPJ: 24098477/0001-10 Email:eticacsufpb@hotmail.com Horário de atendimento ao público: das 8:00 às 12 horas / 14:00 às 16:00h

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar desta pesquisa e para que as pesquisadoras apresentem os seus resultados em eventos científicos e/ou os publiquem em periódicos da área. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Cajazeiras-PB: ____/____/2013.

Assinatura do/a Sujeito da Pesquisa

Telefone para contato: _____

Assinatura da Pesquisadora

Telefone: (83) 8870-6764
e-mail: anmainaaq@hotmail.com

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O movimento de superação dos tradicionais desafios à formação dos assistentes sociais nas escolas de Serviço Social do sertão da Paraíba

Pesquisador: Anmaina Andriola Querino

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18041613.2.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciência da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 410.555

Data da Relatoria: 17/09/2013

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa propõe um estudo sobre o movimento de superação dos tradicionais desafios à formação dos assistentes sociais nas escolas de Serviço Social do sertão da Paraíba com o objetivo de examinar a existência de ações que visam à superação desses desafios criados e recriados no desenvolvimento da profissão. A nossa preocupação volta-se para o incipiente compromisso com a qualidade do ensino, que muitas vezes resulta de estratégias do capital para escapar das longas crises, isso através do fortalecimento do

mercado educacional, mais precisamente no âmbito do ensino superior influenciando fortemente a tentativa de abandono do tradicionalismo presente na formação do assistente social. O estudo será feito através de uma pesquisa de campo junto aos sujeitos inseridos nesse processo de formação a partir de uma amostragem por meio de uma entrevista semiestruturada que permitirá a compreensão sobre o posicionamento dos

entrevistados, sem deixar de levar em conta toda a problemática que compõe o quadro de formação superior atual, determinada pela fluidez e fragmentação da educação inserida no projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como está se dando o movimento de superação dos tradicionais desafios à formação dos assistentes sociais nas escolas de Serviço Social do sertão da Paraíba. Verificar a partir da opinião

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

Continuação do Parecer: 410.555

dos sujeitos, em que medida a formação em Serviço Social está orientada pelas diretrizes curriculares ou por direcionamentos tradicionais; ζ Observar quais as estratégias de ação, junto aos estudantes, que fazem parte do movimento de superação dos tradicionais desafios à formação profissional; ζ Verificar se os conteúdos teóricos ministrados nas IES estão contribuindo para a formação crítica dos Profissionais; ζ Observar a existência ou não de atividades correlacionais entre ensino, pesquisa e extensão. ζ Verificar o grau de dificuldades para superar os tradicionais desafios postos a formação dos assistentes sociais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Nessa pesquisa, a ética e a preservação do sigilo dos entrevistados serão aspectos prioritários, portanto, não existem riscos previsíveis aos sujeitos envolvidos.

Benefícios:

A ideologia neoliberal que repercute na sociedade, principalmente na década de 1990, caracterizada pela flexibilização dos fenômenos sociais provoca desemprego, desregulamentação das legislações, terceirização, privatização, financeirização, entre outros fatores, e nessa conjuntura, todas as exigências vão sendo deslocadas para servirem de fortalecimento do capital.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de dissertação curso de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, considerada relevante para o contexto social em que a pesquisadora pretende pesquisar a temática dos desafios da formação dos assistentes sociais nas escolas de serviço social do sertão da Paraíba. O projeto de pesquisa apresenta-se estruturado dentro das normas da ABNT, com itens necessário para seu funcionamento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta a folha de rosto devidamente assinada com carimbo, carta de anuência,

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 410.555

certidão do departamento e TCLE.

Recomendações:

Acatadas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do contexto o projeto encontra-se conforme o estabelecido nas normas da ABNT e de acordo com a Resolução no. 466/12 do CNS/CEP/UFPB.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 30 de Setembro de 2013

Assinador por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Superior
Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino Superior
Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social

DIRETRIZES CURRICULARES

CURSO: SERVIÇO SOCIAL

PERFIL DO BACHAREL EM SERVIÇO SOCIAL

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade;

Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país;

Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

Identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado.

Estes elementos estão em consonância com as determinações da Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece as seguintes competências e habilidades técnico-operativas:

- Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil;
- Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- Contribuir para a viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- Realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais;
- Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social;
- Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social;
- Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino;
- Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social.

PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;

- Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social;
- Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
- Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
- Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
- Exercício do pluralismo como elemento próprio da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
- Compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional;
- Necessária indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

NOVA LÓGICA CURRICULAR

Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório;
- Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações

entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada;

- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei.

É uma lógica inovadora que supera as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Não admite tratamento classificatório, nem autonomia e subsequência entre os núcleos, expressando, ao contrário, diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social. Agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional.

Os núcleos englobam, pois, um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em matérias, enquanto áreas de conhecimentos necessários à formação profissional. Essas matérias, por sua vez, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

1. TÓPICOS DE ESTUDO

Os conteúdos necessários à formação de bacharéis em Serviço Social estão assim configurados:

Sociologia - Matrizes clássicas do pensamento sociológico (Marx, Weber, Durkheim) tematizando processos sociais fundamentais: industrialização,

modernização, urbanização e seus constitutivos - classes sociais, movimentos sociais e instituições.

Teoria Política - Os clássicos da Política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau). Análise do Estado moderno e sua relação com a sociedade civil. Regimes políticos. Representação, democracia e cidadania.

Economia Política - Sistema capitalista segundo as análises liberal, marxista, keynesiana e neoliberal. As transformações contemporâneas no padrão de acumulação e suas implicações nos mecanismos de regulação social.

Filosofia - Principais correntes filosóficas no século XX (marxismo, neotomismo, neopositivismo, fenomenologia) e suas influências no Serviço Social.

Antropologia - A relação dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade. Imaginário, representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais com ênfase na realidade brasileira e suas particularidades regionais.

Psicologia - As principais matrizes teóricas de análise das relações entre indivíduo e sociedade. Teorias da personalidade e dos grupos sociais. A constituição da subjetividade no processo de produção e reprodução da vida social.

Formação Sócio-Histórica do Brasil - A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. Emergência e crise na República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimento e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A modernização conservadora no pós 64 e seu ocaso em fins de década de setenta. Transição democrática e neoliberalismo.

Direito e Legislação Social - As instituições de Direito no Brasil. Direitos e garantias fundamentais da cidadania. A organização do Estado e dos poderes. A Constituição Federal. A legislação social: CLT, LOAS, ECA, SUS, etc. Relações jurídicas no marco da integração supranacional (MERCOSUL e ALCA). A legislação profissional.

Política Social - O público e o privado: as políticas sociais e a constituição da esfera pública. Formulação e gestão de políticas sociais e a

constituição/destinação do fundo público. Análise comparada de políticas sociais. Transformações no mundo do trabalho e novas formas de regulação social - Políticas sociais públicas e empresariais. Desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social. Políticas setoriais e legislação social.

Desenvolvimento Capitalista e Questão Social - A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho. A constituição das classes sociais, do Estado e as particularidades regionais. Desenvolvimento desigual e combinado na agricultura, indústria e serviço. A reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos rural e urbano. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócio-ambientais.

Classes e Movimentos Sociais - As teorias sobre classes sociais e sujeitos coletivos. A estrutura de classes na sociedade brasileira enfatizando as classes subalternas em suas condições de vida, trabalho, manifestações ideológicas e sócio-culturais. Direitos sociais e humanos do Brasil. Movimentos sociais em suas relações de classe, gênero e étnico-raciais. Identidade e subjetividade na construção dos movimentos societários. Importância e significado do terceiro setor.

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social - O processo de profissionalização do Serviço Social nas sociedades nacionais enquanto especialização do trabalho. As fontes teóricas que fundamentam historicamente o Serviço Social e análise de sua incorporação nos modos de pensar e atuar da profissão em suas expressões particulares na Europa, na América do Norte e na América Latina, prioritariamente, no Brasil. O debate contemporâneo do Serviço Social

Trabalho e Sociabilidade - Trabalho e relações sociais na sociedade contemporânea. Divisão social do trabalho. Produção social e valor. Trabalho assalariado, propriedade e capital, processos de trabalho e produção da riqueza social. Trabalho e cooperação: o trabalhador coletivo. Trabalho produtivo e improdutivo. A polêmica em torno da crise da sociedade do trabalho.

Serviço Social e Processos de Trabalho - O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. A inserção do Assistente Social nos processos

de trabalho: questão social, políticas e movimentos sociais, a dinâmica institucional e a formulação de projetos de pesquisa e intervenção. Espaços ocupacionais do Serviço Social nas esferas pública e privada. O Assistente Social como trabalhador, as estratégias profissionais, o instrumental técnico-operativo e o produto do seu trabalho. Supervisão do trabalho profissional e estágio.

Administração e Planejamento em Serviço Social - As teorias organizacionais e os modelos gerenciais na organização do trabalho e nas políticas sociais. Planejamento e gestão de serviços nas diversas áreas sociais. Elaboração, coordenação e execução de programas e projetos na área de Serviço Social. Funções de administração e planejamento em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil.

Pesquisa em Serviço Social - Concepção, elaboração e realização de projetos de pesquisa. A pesquisa quantitativa e qualitativa e seus procedimentos. Leitura e interpretação de indicadores sócio-econômicos. Estatística aplicada à pesquisa em Serviço Social.

Ética Profissional - Os fundamentos ontológicos da dimensão ético-moral da vida social e suas implicações na ética do Serviço Social. A construção do ethos profissional: valores e implicações no exercício profissional. Questões éticas contemporâneas e seus fundamentos teórico-filosóficos. O Código de Ética na história do Serviço Social brasileiro.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar.

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de

estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

O Trabalho de Conclusão de Curso é uma exigência curricular para a obtenção do diploma de bacharel em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de indagações preferencialmente geradas a partir da experiência de estágio. Esse processo realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. É elaborado sob a orientação de um professor e avaliado por banca examinadora.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso, devem corresponder a até 5% da carga horária total do currículo pleno.

DURAÇÃO DO CURSO

A carga horária mínima do curso é de 2.700 horas, com duração média de quatro anos.

O Estágio Supervisionado terá duração mínima de 15% sobre as 2700 horas, tempo que não se computará nesta carga horária.

O tempo mínimo de duração do curso é de sete semestres, sendo o tempo máximo de integralização de até 50% sobre a duração do mesmo, em cada IES.

RECOMENDAÇÕES

- Incentivar o aluno, através de procedimentos pedagógicos, ao permanente aperfeiçoamento cultural e domínio da língua portuguesa;

Estimular o conhecimento de língua estrangeira, destacando o inglês e o espanhol;

- Propiciar ao aluno o acesso aos recursos de informática, como instrumento de trabalho acadêmico e profissional;
- Estimular a incorporação de práticas permanentes de avaliação do desenvolvimento e dos resultados da formação profissional

Brasília, 26 de fevereiro de 1999

Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social

Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo

Marilda Villela Iamamoto

Mariangela Belfiore Wanderley

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

RESOLUÇÃO Nº 15, DE 13 DE MARÇO DE 2002

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.

O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço Social deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a organização do curso;
- d) os conteúdos curriculares;
- e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso;
- f) as atividades complementares previstas.

Art. 3º A carga horária do curso de Serviço Social deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de curso de bacharelado.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO

1- Perfil dos Formandos

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

2 - Competências e Habilidades

A) Gerais

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- utilização dos recursos da informática.

B) ESPECÍFICAS

A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

3 - Organização do Curso

- Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;
- rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta;
- estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
- presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional;
- respeito à ética profissional;
- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

4 - Conteúdos Curriculares

A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
- núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares .

5 - Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (Tcc)

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar.

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

6- Atividades Complementares

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.